



# **Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus**

Eine exemplarische Untersuchung in einer 9. Klasse  
an der Ernst-Schering-Schule in Berlin-Wedding

Masterarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Education (M.Ed.)  
im Fach Erziehungswissenschaft

**Humboldt-Universität zu Berlin**  
**Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät**  
**Institut für Erziehungswissenschaften**

**eingereicht von** Anne-Christin Zeng

**Erstbetreuer:** Prof. Dr. Thomas Koinzer  
**Zweitbetreuerin:** Dr. Heike Schaumburg

**Berlin, den 08.05.2018**

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>3</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>4</b>
1.1 Problemstellung	4
1.2 Forschungsinteresse, Zielformulierung und Aufbau der Arbeit	7
<b>2 Theoretischer Hintergrund</b>	<b>9</b>
2.1 Medienkompetenzforschung	9
2.1.1 Definition ‚Medienkompetenz‘ und gesellschaftliche Bedeutung	9
2.1.2 Dimensionen der Medienkompetenz	12
2.1.3 Medienkritikfähigkeit als zentrale Dimension der Medienkompetenz	15
2.1.3.1 Definition ‚Medienkritikfähigkeit‘	15
2.1.3.2 Teilfähigkeiten der Medienkritikfähigkeit	17
2.2 Mediatisierte Jugend	20
2.2.1 Herausforderungen und Zukunftsbedeutung	20
2.2.2 Rolle und Aufgabe der schulischen Bildung	22
2.2.3 Medienhandeln Jugendlicher	24
2.2.3.1 Medienausstattung und -nutzung	24
2.2.3.2 Gesprächspartner bei Medienthemen	26
2.2.3.3 Subjektive Bedeutung der Medien	28
2.2.4 Messung der Medienkompetenz Jugendlicher	29
2.2.5 Disparitäten im Kontext der kompetenten Mediennutzung	31
2.2.6 Erklärungsansatz für Nutzungs- und Kompetenzunterschiede	37
<b>3 Methodisches Vorgehen</b>	<b>39</b>
3.1 Methode und Instrumentierung	39
3.1.1 Empirisch-quantitative Exploration	39
3.1.2 Operationalisierung und Testinstrument	40

---

3.2	Stichprobe und Durchführung der Erhebung	42
3.2.1	Auswahl und Beschreibung der Stichprobe	42
3.2.2	Setting und Testverlauf	44
3.3	Auswertungsverfahren	45
3.3.1	Aufbereitung und Auswertung der Daten	45
3.3.2	Mittelwertvergleiche und korrelationsanalytische Untersuchungen	47
3.3.3	Qualitative Analyse der Freitextantworten	49
3.4	Herausforderungen und Limitationen der Untersuchung	50
<b>4</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>54</b>
4.1	Grad der Medienkritikfähigkeit	54
4.2	Medienhandeln	56
4.3	Zusammenhänge	58
4.3.1	Medienkritikfähigkeit und Geschlecht	58
4.3.2	Medienkritikfähigkeit und Familiensprache	59
4.3.3	Medienkritikfähigkeit und Medienhandeln	59
4.4	Freitextantworten	61
<b>5</b>	<b>Interpretation und Schlussfolgerungen</b>	<b>64</b>
5.1	Medienkritikfähigkeit der Stichprobe	64
5.2	Zusammenhänge: Mögliche Determinanten der Medienkritikfähigkeit	67
<b>6</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>71</b>
6.1	Zusammenfassung und kritische Reflexion	71
6.2	Entwicklungsbedarfe und Handlungsvorschläge	73
6.3	Perspektiven	75
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>78</b>
	<b>Anhangsverzeichnis und Anhang</b>	<b>88</b>
	<b>Selbstständigkeitserklärung</b>	<b>141</b>

---

## Abkürzungsverzeichnis

BJK	Bundesjugendkuratorium
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CIL	Computer and Information Literacy
ESS	Ernst-Schering-Schule
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
JIM	Jugend, Information, (Multi-)Media
KMK	Kultusministerkonferenz
MKF	Medienkritikfähigkeit
MPFS	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SBJF	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
SBJW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
SBWF	Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung

Die Omnipräsenz der Begriffe Mediatisierung und Digitalisierung in (bildungs-)politischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Debatten spiegelt wider, dass v.a. digitale<sup>1</sup> Medien nahezu alle Lebens- und Arbeitsbereiche durchdrungen haben. Medien steuern und strukturieren Tagesabläufe, vermitteln gesellschaftliche Werte und politische Ideen, bieten vielfältige Kommunikations- und Unterhaltungsmöglichkeiten sowie nahezu unbegrenzten Zugang zu Informationen und Wissen. Folglich konstatiert die Kultusministerkonferenz (KMK), dass sich durch die Digitalisierung eine neue Kulturtechnik – nämlich der kompetente Umgang mit digitalen Medien – entwickelt, „die ihrerseits die traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen ergänzt und verändert“ (KMK 2016, S. 12). Dementsprechend wird in zahlreichen Stellungnahmen und Erklärungen aus Politik, Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft betont, dass neues, medienkundliches Wissen und neue Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, medienkritisches Denken und medienpolitische Urteilsbildung Voraussetzungen für das Leben in der heutigen Gesellschaft darstellen (vgl. z.B. Bundesregierung 2014).

Die Auseinandersetzung mit dem Wandel zur Informations-, Kommunikations-, Wissens- und Mediengesellschaft, den daraus resultierenden konstanten Veränderungen und den inhaltlichen und technischen Anforderungen in allen Lebensbereichen, hat somit durchaus auch für Jugendliche Ernstcharakter. Die Nutzung von und der kompetente Umgang mit neuen Technologien in vernetzten Gesellschaften ist mittlerweile maßgeblich entscheidend hinsichtlich gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe, mündiger Mitgestaltung des sozialen Lebens sowie beruflicher Chancen und Perspektiven (vgl. Treumann et al. 2007, S. 30). Da Pädagogen<sup>2</sup> überwiegend davon ausgehen, dass die Bewältigung dieser Anforderungen nur teilweise ein Resultat autodidaktischer Bemühungen ist und somit pädagogischer Intervention bedarf (vgl. z.B. Dewe/Sander 1996; Tulodziecki 1997), kommt der schulischen Bildung<sup>3</sup> hier eine herausgehobene Bedeutung zu.

---

<sup>1</sup> Der Begriff „digitale Medien“ wird auch als Synonym für die „Neuen Medien“ verwendet (vgl. Katalog der Deutschen Nationalbibliothek, Stichwort „Neue Medien“, abgefragt am 23.04.2018).

<sup>2</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Folgenden auf die Formulierung der weiblichen Form verzichtet, wenn sich keine geschlechtergerechte Formulierung anbietet. Die ausschließliche Verwendung der männlichen Form soll dann als geschlechtsneutral verstanden werden. Wenn z.B. von Pädagogen die Rede ist, so sind stets Pädagoginnen und Pädagogen gemeint.

<sup>3</sup> Selbstverständlich spielen ebenfalls außerschulische bzw. informelle Bildungsangebote eine entscheidende Rolle. Da die außerschulische Medienkompetenzarbeit jedoch nicht Kern der vorliegenden Arbeit ist, soll es genügen, hier lediglich auf dieses umfassende Feld hinzuweisen.

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule besteht seit jeher darin, junge Menschen auf die aktuellen und zukünftigen Heraus- und Anforderungen der Gesellschaft vorzubereiten, damit sie in dieser als selbstbestimmte, handlungsfähige und kritische Individuen die eigenen Wünsche und Vorstellungen unter gleichzeitiger Beachtung demokratischer Prinzipien und sozialer Verantwortung realisieren können (vgl. SBWF Berlin 2004, Schulgesetz §3). Da die Digitalisierung zu den wohl größten und bedeutendsten Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zählt, lautet eine zentrale Zielformulierung von Schulsystemen, den kompetenten Umgang mit Neuen Medien zu vermitteln, indem sie einerseits die angemessenen strukturellen technologischen Voraussetzungen schaffen und andererseits die Schüler dabei unterstützen, Handlungsfähigkeit in einer mediatisierten und pluralisierten Gesellschaft, in der soziale, politische und medienspezifische Themen miteinander verbunden sind, auszubilden (vgl. Initiative D21 2016b).

Entsprechend dieser Zielstellung existiert bereits eine große Anzahl (außer-)schulischer Praxisinitiativen, bildungspolitischer Bestrebungen und Handlungsempfehlungen (vgl. Wahl et al. 2014, S. 237). Der Begriff der Medienkompetenz ist dabei allgegenwärtig und gilt als ‚Zauberwort‘ und Schlüsselqualifikation der Zukunft zugleich (vgl. Pohlschmidt 2008, S. 13), die alle Individuen unserer Gesellschaft beherrschen sollten. Obwohl also Medienkompetenz eine ohne Zweifel zustimmungsfähige Programmatik darstellt, spannt sich um den Terminus eine kontroverse und mittlerweile unübersichtliche Diskussion. Vielfach werden unter Medienkompetenz lediglich technische Fähig- und Fertigkeiten subsumiert. Tatsächlich umfasst das Konzept wesentlich mehr als nur das technische Wissen. Eine verkürzte und fast schon inflationäre Begriffsverwendung hat jedoch zu dessen Unschärfe beigetragen und macht es schwer zu verstehen, was sich tatsächlich dahinter verbirgt (vgl. BMBF 2010, S. 5). Hinzu kommt, dass neben einem Überangebot an theoretischen Entwürfen und den zahlreichen intensiven Praxisbemühungen überraschend wenige empirische Forschungsansätze zur Erfassung von Medienkompetenz existieren (vgl. Klimmt et al. 2015, S. 62). Standardisierte Messinstrumente für (Teildimensionen der) Medienkompetenz existieren kaum, obwohl sie in der Forschung dringend gefordert werden (vgl. Schaumburg/Hacke 2010). Klimmt et al. bemängeln daher:

Als Folge [...] wissen wir bislang sehr wenig über das (zureichende oder unzureichende) Niveau der Medienkompetenz in der Bevölkerung, über Prädiktoren, die individuelle Unterschiede in der Medienkompetenz erklären können, über die Zunahme von Medienkompetenz durch (jugendliche) Entwicklung und schulische Bildung oder auch die Wirksamkeit von thematischen Bildungsprogrammen und Förderprojekten. (Klimmt et al. 2015, S. 63)

Im Zusammenhang mit dem Desiderat der empirischen Medienkompetenzforschung wirft insbesondere die aktuelle Diskussion um eine ‚digitalen Spaltung‘ der Gesellschaft Fragen nach der Messung von Medienkompetenz sozial benachteiligter Jugendlicher auf. Verschiedene Studien und Untersuchungen weisen – z.T. sehr deutlich – darauf hin, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus<sup>4</sup> vielfach nur mit mangelnder Medienkompetenz ausgestattet und somit in ihren gesellschaftlichen, kulturellen und perspektivisch auch in ihren beruflichen Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkt sind (vgl. z.B. Warschauer/Matuchniak 2010). Es wird zunehmend sichtbar, dass die weit verbreitete Annahme, Kinder und Jugendliche würden durch das Aufwachsen in einer von neuen Technologien geprägten Welt automatisch zu kompetenten Nutzern, nicht zutrifft (vgl. Bos et al. 2014, S. 28). Somit hat sich auch die Hoffnung, dass Medien als ‚Gleichmacher‘ zur Verringerung von sozialen Ungleichheiten führen könnten, nicht erfüllt (vgl. Theunert 2010, S. 9).

Da der schulischen Bildung – dem Grundprinzip der Chancengleichheit folgend – die Aufgabe zukommt, auf die soziale Herkunft zurückzuführende Benachteiligungen auszugleichen, muss somit auch die bildungsgerechte Stärkung von Medienkompetenz im Schulalltag fest verankert sein (vgl. BMFSFJ 2017, S. 19ff.). Wenn die Schule hier nicht kompensierend wirkt, ist davon auszugehen, dass sich fehlende Kompetenzen in diesem Bereich negativ auf die weitere Entwicklung auswirken (vgl. OECD 2001).<sup>5</sup>

The information age does not have to be the age of stepped-up inequality, polarization and exclusion. But for the moment it is. (Manuel Castells, zit. nach Zillien 2009, S. 243)

Ausgehend von dem hier entwickelten – mit dem Zitat von Manuel Castells pointierten – Problemhorizont nimmt die vorliegende Arbeit daher im Rahmen einer exemplarischen Untersuchung Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus in den Fokus. Umgesetzt wird dazu ein empirisches Vorgehen, das einer forscherschen Haltung folgt, die sich als explorativ bzw. entdeckend versteht. Nachfolgend werden ausgehend von einer kurzen Erläuterung der empirischen Basis der Untersuchung das Forschungsinteresse, die Zielstellung sowie der Aufbau der Arbeit konkretisiert.

---

<sup>4</sup> Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus sind charakterisiert durch einen niedrigen sozialen, kulturellen und ökonomischen Status, der sich z.B. in einem niedrigen Bildungsstand der Eltern, einem geringen Familieneinkommen oder der besuchten Schulform (meist ohne gymnasiale Oberstufe) äußert.

<sup>5</sup> Wie die PISA-Studien für Deutschland gezeigt haben, gilt die Schule z.T. jedoch sogar als Katalysator für Bildungsbenachteiligungen. Auch wenn dieser Effekt seit dem ‚PISA-Schock 2000‘ verringert werden konnte, ist zu bedenken, dass schulischer Erfolg und familiäre Rahmenbedingungen immer noch stark zusammenhängen und sich dies ebenfalls auf den Medienkompetenzerwerb auswirkt bzw. auswirken kann.

## 1.2 Forschungsinteresse, Zielformulierung und Aufbau der Arbeit

Die Basis der in dieser Arbeit angestrebten empirisch-quantitativen Exploration nach Bortz und Döring (2006) bildet der im Rahmen des Praxissemesters 2016/17 in einer 9. Klasse an der Ernst-Schering-Schule (ESS) in Berlin-Wedding erfolgte Einsatz eines von Klimmt et al. (2014, 2015) für die Zielgruppe der 15- bis 17-Jährigen entwickelten Testinstruments zur Messung von Medienkritikfähigkeit (MKF). Diese wird in der pädagogischen und wissenschaftlichen Debatte am häufigsten als zentrale Teildimension der Medienkompetenz thematisiert (vgl. z.B. Baacke 1999; Groeben 2004; Niesyto 2008). Aus der dargestellten Problemstellung leitet sich dann das auf die Stichprobe bezogene, in zwei übergeordnete Fragen zusammengefasste Forschungsinteresse der Arbeit ab:

- 1) Wie ist die Medienkritikfähigkeit in der selektierten Stichprobe generell ausgeprägt und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Jugendlichen?
- 2) Welche Zusammenhänge zwischen der Medienkritikfähigkeit und dem Geschlecht, der Familiensprache sowie verschiedenen Aspekten des Medienhandelns (Medien-Aktivitäten, Gesprächspartner und -häufigkeiten, Wichtigkeit von Medien) lassen sich für die Stichprobe feststellen?

Die erste Forschungsfrage zielt auf die Sichtbarmachung der (nicht) vorhandenen MKF der untersuchten Jugendlichen ab sowie auf die potenziellen Folgen für eine souveräne Lebensführung. Um das MKF-Niveau der Stichprobe einordnen zu können, werden die Testwerte den Ergebnissen bei Klimmt et al. (2015) gegenübergestellt. Die zweite Forschungsfrage dient der Entdeckung möglicher Determinanten der MKF in der Stichprobe. Hierbei werden Merkmale auf Schülerebene herangezogen, die schon für andere Kompetenzbereiche als relevante Faktoren für die Erklärung von Kompetenzunterschieden bestimmt wurden (vgl. Bos et al. 2014, S. 45). Im Zuge der Anbindung an den aktuellen Forschungsstand wird davon ausgegangen, dass sich in der Stichprobe geschlechtsspezifische, statusabhängige und migrationsspezifische Disparitäten im Kontext der Nutzung und des kompetenten Umgangs mit neuen Technologien nachzeichnen lassen.

Ziel dieser Arbeit ist nicht (und kann es nicht sein), eine Studie mit repräsentativen Ergebnissen zu erzeugen. Stattdessen besteht die Zielstellung darin, im Rahmen der explorativen Bearbeitung und Beantwortung der formulierten Forschungsfragen einen fachlichen Beitrag zur hochaktuellen Medienkompetenzdebatte zu leisten sowie Theorie und Praxis der empirischen Medienkompetenzforschung einander näher zu bringen. Indem auf Basis einer empirisch-quantitativen Untersuchung zur MKF exemplarisch für die Stichprobe Erklärungsansätze, Denimpulse und Hinweise generiert werden, an welchen Stell-schrauben im Bereich der Medienkompetenzmessung und -förderung die ESS im



Speziellen und die Bildungspolitik im Allgemeinen ansetzen kann, soll einem fortschreitenden Abhängen sozial benachteiligter Jugendlicher entgegengewirkt werden. Die zum Erreichen dieser Zielstellung angedachte Vorgehensweise spiegelt sich im nachfolgend dargelegten Aufbau der Arbeit wieder:

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel, wobei zu Beginn eines jeden über dessen Schwerpunkte informiert wird. Der theoretische Hintergrund ist in zwei große Unterkapitel gegliedert. Im Kapitel zur Medienkompetenzforschung (2.1) werden zunächst das Konstrukt der Medienkompetenz (2.1.1) und deren Teildimensionen (2.1.2) behandelt. Der Fokus liegt dabei auf der MKF und wiederum deren Teilfähigkeiten als Grundlage der Operationalisierung (2.1.3). Die zweite theoretische Säule (2.2) geht zur Klärung der Relevanz der vorliegenden Untersuchung auf die Herausforderungen und Zukunftsperspektiven ein, denen eine mediatisierte Jugend gegenübersteht (2.2.1). Davon ausgehend wird die Rolle der Schule bei der Ausbildung von Medienkompetenz in den Blick genommen (2.2.2). Anschließend werden überblicksartig Studienergebnisse zu ausgewählten Aspekten jugendlichen Medienhandelns (2.2.3), Befunde zu den in der ICILS 2013 gemessenen computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (2.2.4) sowie existierende Disparitäten im Kontext der Nutzung und des kompetenten Umgangs mit Neuen Medien berichtet (2.2.5). Ein ausgewählter Ansatz zur Erklärung solcher Disparitäten wird abschließend vorgestellt (2.2.6). Im dritten Kapitel werden neben dem methodischen Bezugsrahmen, der Operationalisierung des MKF-Konstrukts und der Konzeption des Testinstruments (3.1), die Stichprobe und Durchführung der Erhebung erläutert (3.2). Nachfolgend wird das Vorgehen bei der Datenauswertung nachvollziehbar gemacht (3.3). Das Kapitel schließt mit einer kritischen Reflexion, um Grenzen des Vorgehens und der Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse transparent zu machen (3.4). Im vierten Kapitel werden dann die Ergebnisse zum Grad der MKF (4.1) sowie zum Medienhandeln der Stichprobe (4.2) und zu den Zusammenhängen (4.3) dargelegt. Im Zuge dessen erfolgt ebenfalls die Ergebnisdarstellung aus der Analyse der Freitextantworten (4.4).

Unter Berücksichtigung der Limitationen werden im fünften Kapitel die Ergebnisse der Untersuchungen hinsichtlich der Performanz der Stichprobe (5.1) und möglicher Determinanten der MKF (5.2) interpretiert. Die Erkenntnisse aus der empirisch-quantitativen Exploration werden abschließend im sechsten Kapitel verdichtet (6.1) und als Ausgangspunkt zur Skizzierung von Entwicklungsbedarfen und Handlungsvorschlägen (6.2) sowie zur Darstellung von Perspektiven bzw. Anschlussmöglichkeiten für weiterführende Untersuchungen genutzt (6.3).

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Medienkompetenzforschung

Die Vermittlung und der Aufbau von Medienkompetenz stellt seit Beginn ein wichtiges Handlungsfeld der Medienpädagogik<sup>6</sup> dar (vgl. Bockermann 2012, S. 53). Ausgehend von der für diese Arbeit großen Bedeutsamkeit des Medienkompetenzbegriffs und entsprechend des eingangs dargelegten Problemhorizonts ist es zunächst notwendig, in Anlehnung an einschlägige Autoren die Medienkompetenzdebatte ausschnittshaft wiederzugeben, um die Komplexität des Konstrukts und dessen Teilkomponenten sichtbar zu machen und sich schließlich einer Definition annähern zu können (2.1.1 und 2.1.2). Da im Rahmen der empirischen Untersuchung ein Testverfahren zur Erfassung von MKF zum Einsatz kommt, liegt der Schwerpunkt anschließend auf dieser Dimension und wiederum deren Dimensionalisierung nach Klimmt et al. (2014, 2015) (2.1.3).

#### 2.1.1 Definition ‚Medienkompetenz‘ und gesellschaftliche Bedeutung

Der Begriff der Medienkompetenz hat in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten eine bemerkenswerte Karriere durchlaufen.<sup>7</sup> Als Ursprung des Terminus gilt gemeinhin der 1971 von Jürgen Habermas in die deutsche Sozialwissenschaft eingeführte und 1973 von Dieter Baacke in seiner Dissertationsschrift verwendete Begriff der ‚Kommunikativen Kompetenz‘, welche Baacke als Fähigkeit des Menschen zur Verständigung über Symbole sprachlicher und nicht-sprachlicher Art versteht (vgl. Baacke 1980, S. 100f.; Schorb 2005, S. 257). Der Ausdruck Medienkompetenz entwickelte sich ab 1976 aus der durch Baacke angestoßenen Diskussion v.a. im Bereich der Medienpädagogik (vgl. Zylka 2013, S. 30). In den 1980er und 1990er Jahren wurde Medienkompetenz zunächst vorwiegend im Kontext der rasanten computerbezogenen Entwicklung gesehen und damit – insbesondere in populärwissenschaftlichen Diskursen – auf das Beherrschen technischer Abläufe reduziert, was dazu führte, dass medienpädagogische Gesichtspunkte weitestgehend keine Beachtung fanden (vgl. Bauer 2007, S. 698). Mittlerweile wird Medienkompetenz zwar über diese Auffassung hinausgehend verwendet und diskutiert. Laut Zylka (2013,

<sup>6</sup> Medienkompetenz und Medienbildung sind als zwei Leitbegriffe der Medienpädagogik in den letzten Jahren besonders kontrovers diskutiert worden (vgl. z.B. die Beiträge in Moser et al. 2011). Die Existenz der Debatte um die Abgrenzung dieser beiden Begriffe ist in der Medienpädagogik durchaus relevant, soll an dieser Stelle jedoch lediglich erwähnt werden und nicht weiter Gegenstand dieser Arbeit sein.

<sup>7</sup> Die Diskussion um den Kompetenzbegriff ist der Medienkompetenzdebatte vorgeschaltet und für deren umfassendes Verständnis bedeutend. Jedoch können diese Debatte und deren Entwicklungslinien in dieser Arbeit nicht im Detail ausgeführt werden (vgl. hierzu z.B. Weinert 2001).

S. 71) ist der Begriff jedoch aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Omnipräsenz aktuell durch eine „mehrdimensionale Heterogenität“ gekennzeichnet und bleibt erklärungsbedürftig.

Zweifelsfrei ist, dass Baacke mit seinen Überlegungen die fachwissenschaftliche Diskussion um Medienkompetenz im deutschsprachigen Raum stark beeinflusst hat. Dabei wird der Begriff von anderen Autoren teilweise in ähnlicher Weise, teilweise mit anderen Akzenten und Strukturierungen beschrieben (vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 174). Allein in der Medienpädagogik hat der Medienkompetenzbegriff vielfältige inhaltliche Ausdifferenzierungen erfahren (vgl. Pohlschmidt 2008, S. 14). Dass Medienkompetenz jedoch keineswegs nur ein Begriff mit medienpädagogischer Dimension ist, demonstrierte Gapski (2006) in einer explorativen Studie, in der er über einhundert verschiedene Definitionen von Medienkompetenz ermittelt, die sich in pädagogischen, gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Diskursen bewegen. Bei allen Diskursen dominiert das Verständnis von Medienkompetenz als einer zentralen Qualifikation in der Informations- und Wissensgesellschaft, wobei je nach Kontext unterschiedliche Zwecke und Schwerpunkte überwiegen (vgl. Pohlschmidt 2008, S. 14). So liegt der Schwerpunkt im Bildungsbereich auf der Handlungskompetenz von Individuen mit den pädagogischen Zielen der Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung („individuelle Funktionsebene“, vgl. Bickelmann/Sosalla 2002, S. 11). Im gesellschaftspolitischen Kontext ist Medienkompetenz als Bestandteil der Demokratiekompetenz für jeden Bürger erforderlich, um mündig und gleichberechtigt in der Informationsgesellschaft leben und partizipieren zu können („gesellschaftliche Funktionsebene“, vgl. ebd.). Chancengleichheit zur Vermeidung einer digitalen Spaltung und die digitale Integration aller Bürger werden hier zu einem wesentlichen politischen Ziel der Gesellschaft (vgl. Wahl et al. 2014, S. 236).

Gapskis (2006, S. 17) inhaltsanalytischer Ansatz führte überdies insofern zu einer Strukturierung des Medienkompetenzdiskurses, indem er die von einschlägigen Autoren postulierten Teilkomponenten in einer tabellarischen Darstellung derart einander gegenüberstellt, dass inhaltlich ähnliche Facetten des Konstrukts jeweils in einer Zeile angeordnet sind (Anhang 1). Es wird ersichtlich, dass alle Definitionen über eine kognitive bzw. Wissenskomponente, eine Komponente der kritischen Medienbewertung, eine Nutzungs- und eine Gestaltungskomponente verfügen. Diese vier Facetten lassen sich als Kernkomponenten des Konstrukts auffassen (vgl. Schaumburg/Hacke 2010, S. 151). Hinzu kommen eine soziale sowie eine affektive Komponente.

Die meisten Definitionen stimmen zudem in der Ablehnung von Begriffsvarianten überein, die Medienkompetenz auf instrumentelle (technische) Fertigkeiten reduzieren, da sonst eine unfruchtbare Begriffsverengung stattfindet (vgl. Bickelmann/Sosalla 2002, S. 17ff.). Zudem plädieren verschiedene Autoren für einen umfassenden Medienbegriff, der nicht zu eng auf aktuellste mediale Entwicklungen gefasst sein darf, jedoch auch nicht so weit, „dass dadurch die empirische Binnenstrukturierung in Teilfähigkeiten be- oder verhindert wird“ (Groeben 2004, S. 30). Darüber hinaus ist Medienkompetenz keine angeborene Disposition des Individuums (vgl. Hurrelmann 2002, S. 111), sondern muss erworben werden. Der kompetente Umgang mit Medien markiert also eine lebensbegleitende Herausforderung:

No one is born media literate. Media literacy must be developed, and this development requires effort from each individual as well as guidance from experts. The development also is a long term process that never ends, that is, no one ever reaches a point of total, complete media literacy. Skills can always be more highly developed; [...]. (Potter 2010, S. 681)

Schließlich ist zu konstatieren, dass „die pädagogische Tradition des Konstrukts [...] in einer normativen Ausrichtung von Medienkompetenz als Kompetenz zur gesellschaftlichen Teilhabe“ (Schaumburg/Hacke 2010, S. 151f.) resultiert und sich als oberster anthropologischer Grundwert dabei das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt rekonstruieren lässt (vgl. Hurrelmann 2002). Dieses stellt die normative Rechtfertigung für die gesellschaftliche Zielidee der Medienkompetenz und die daraus resultierenden Anforderungen an die Entwicklung(sfähigkeit) des Individuums dar (vgl. Groeben 2004, S. 28ff.):

Medienkompetenz umfasst [...] das Gesamt allgemeiner Anforderungen in wissens- und (medien)technologiebasierten Gesellschaften, die verbunden werden mit spezifischen Erwartungen in je konkreten Handlungssituationen. Doch die Konkretion dessen, welche spezifischen Kenntnisse und Eigenschaften eine medienkompetente Person ausmachen, kann nicht aus der Theorie allein bezogen werden, sondern bedarf einer pädagogisch-normativen Festlegung. Erst über eine solche Spezifizierung für einen konkreten Alltag können Bildungsziele für das pädagogische Handeln fruchtbar gemacht werden. (Treumann et al. 2007, S. 34f.)

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die Komplexität des Definitionsvorhabens der Medienkompetenz. Um die verschiedenen theoretischen Modellierungen und deren hier angerissenen Aspekte zu konkretisieren, soll an dieser Stelle die bei Klimmt et al. (2014) zugrundeliegende Definition resümiert werden: So kann Medienkompetenz in Anlehnung an Hurrelmann (2002) und Potter (2010) definiert werden als ein erlernbares Bündel an bestimmten Teilfähigkeiten, von denen anzunehmen ist, dass sie ein Individuum unter den gegebenen „gesellschaftlich-technisch-kulturellen Kommunikations-

bedingungen für einen souveränen, eigen- und sozialverantwortlichen Medienumgang“ (Klimmt et al. 2014, S. 3) befähigen. Dabei spielen die Kompetenzbereiche Wissen (Funktions- und Strukturwissen zu Medien), Bewerten (kognitive Analyse und ethisch-kritische Reflexion medialer Erscheinungsformen und Inhalte) und Handeln (Medienpartizipation, -gestaltung, -nutzung) eine zentrale Rolle (vgl. Schorb 2005, S. 262).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass nicht nur in Deutschland, sondern ebenso international von einer generellen Einigkeit über die große Bedeutung einer medienbezogenen (Aus-)Bildung auszugehen ist (vgl. Zylka 2013, S. 62). Folglich existiert neben der innerdeutschen ebenfalls eine international gegebene begriffliche und inhaltliche Heterogenität. Für die Zwecke dieser Arbeit ist das in der *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) 2013 unter dem Begriff der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (*Computer and Information Literacy*, CIL) zusammengeführte Konstrukt von Interesse, das große Affinitäten zum Konzept der Medienkompetenz aufweist, da es „ebenfalls auf einen kompetenten, reflektierten, rezeptiven und produktiven Umgang mit digitalen Medien und Informationen abheb[t]“ (Bos et al. 2014, S. 117). Auf der Grundlage der Forschungsarbeiten der letzten Jahre wird CIL im Kontext der ICILS 2013 folgendermaßen definiert:

Computer and information literacy (CIL) refers to an individual's ability to use computers to investigate, create and communicate in order to participate effectively at home, at school, in the workplace and in the community. (Fraillon/Ainley 2009, zit. nach Eickelmann/Bos 2011, S. 3)

Da im Kapitel 2.2.4 und 2.2.5 Befunde aus der ICILS 2013 referiert und im praktischen Teil der Arbeit zur Einordnung bzw. Interpretation der Untersuchungsergebnisse herangezogen werden, ist die Offenlegung der CIL-Definition an dieser Stelle bedeutend, um transparent zu machen, dass es sich bei Medienkompetenz und CIL nicht um identische, jedoch um sehr eng miteinander in Beziehung stehende Konzepte handelt. Im folgenden Kapitel werden nun die oben kurz angerissenen Medienkompetenzdimensionen beleuchtet, um davon ausgehend einen besonderen Fokus auf die Dimension der MKF zu legen.

### 2.1.2 Dimensionen der Medienkompetenz

Der originäre, von Dieter Baacke stammende Ansatz, der sich mit der Ausdifferenzierung des Kompositums Medienkompetenz beschäftigt, definiert vier Dimensionen, die jeweils weitere Unterdimensionen umfassen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1999, S. 31ff.). Die sich an dieses Konzept anschließende Diskussion um Medienkompetenz entzündete sich insbesondere an der Frage, wie die

unterschiedlichen Teildimensionen – teils in Abgrenzung, teils in Ergänzung zu Baackes Vorschlag – zu fassen und zu präzisieren seien (vgl. Hugger 2008, S. 94). Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit ist es nicht notwendig, im Detail auf diese umfangreiche Diskussion und die verschiedenen Positionen einzelner Vertreter der deutschen Medienkompetenzdebatte einzugehen. Um den teilweise sehr unterschiedlichen Herangehensweisen der Autoren ein möglichst breites und gleichzeitig handhabbares Spektrum von Medienkompetenzaspekten entnehmen zu können, haben Wahl et al. (2014, S. 239ff.) in Anlehnung an Gapski (2006) zentrale Schnittbereiche ihrer Dimensionen benannt: Medienwissen, Medientechnik, Medienrezeption, Medienkritik, Medienauswahl, Mediengestaltung, Anschlusskommunikation und Medienethik. Diese werden nachfolgend jeweils unter Bezugnahme auf relevante Autoren kurz erläutert.

Grundlegende Kenntnisse über Medien und Mediensysteme, sog. **Medienwissen**, sehen Aufenanger (1997), Baacke (1999) und Kübler (1999) als eine wichtige Komponente von Medienkompetenz. Tulodziecki (1997) betont dabei v.a. die Kenntnis von rechtlichen, ökonomischen und organisationsbezogenen bzw. institutionellen Rahmenbedingungen. Für Groeben (2004) umfasst Medienwissen zusätzlich das Wissen über spezifische Arbeits- und Operationsweisen einzelner Medien(-gattungen), die Identifikation und Bewertung der Intention von Medieninhalten sowie das Wissen um Medienwirkungen.

**Medientechnik** bzw. die Beherrschung und Bedienung der Medien und deren Anwendungsmöglichkeiten fällt bei Aufenanger (1997) unter die Handlungsdimension, bei Kübler (1999) unter handlungsorientierte Fähigkeiten und bei Baacke (1999) unter die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde bzw. interaktive, anbietende Mediennutzung. Bei Groeben (2004) sind diese notwendigen technologisch-instrumentellen Fähigkeiten v.a. für die „neuen und neusten Medien“ Teil der medienspezifischen Rezeptionsmuster.

Die **Medienrezeption**, d.h. die Fähigkeit des Verstehens und Entschlüsselns der medialen Zeichensysteme bzw. Gestaltungstechniken und -formen, ordnet Aufenanger (1997) der kognitiven Dimension zu. Ferner benennt er den angemessenen Umgang mit Unterhaltung und Genuss als einen wichtigen Aspekt (affektive Dimension). Die medienbezogene Genussfähigkeit ist auch nach Groeben (2004) entscheidender Faktor für die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Medienrezeption. Bei Baacke (1999) bezieht sich die rezeptiv-anwendende Mediennutzung (Programm-Nutzungscompetenz) darauf, dass es z.B. unterschiedliche Verarbeitungsstrategien für das Sehen von Filmen im Gegensatz zum Lesen von Texten gibt.

Der **Medienkritik**(-fähigkeit) kommt wie bereits erwähnt im Medienkompetenz-Konzept eine übergreifende, hervorgehobene Bedeutung zu und sie ist zentraler Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Daher wird dieser Dimension ein eigenes Kapitel (2.1.3) gewidmet.

Die Fähigkeit zur zielgerichteten und passenden **Medienauswahl** spielt aufgrund des Überflusses an Medienangeboten und Informationen eine wichtige Rolle. Baacke (1999) benennt diese Fähigkeit als Teil der informativen Medienkunde. Tulodziecki (1997) und Groeben (2004) sehen in der Selektionsfähigkeit eine Orientierungskompetenz, um in einer mediatisierten Gesellschaft aus einer Vielzahl vorhandener Medienangebote das für eine bestimmte Bedürfnislage, Zielsetzung und Problemstellung adäquate Angebot begründet auswählen zu können.

Die **Mediengestaltung** ist bei Baacke (1999) in eine innovative (d.h. Weiterentwicklung des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) und eine kreative (d.h. Auseinandersetzung mit ästhetischen Varianten) Unterdimension gegliedert. Groeben (2004, S. 38) konstatiert, dass sich „Mediennutzung [...] immer auf dem Kontinuum zwischen Rezeption und Produktion“ abspielt und benennt daher die aktive Produktion als Teil der sog. „Produktiven Partizipationsmuster“. Er sieht hier einen fließenden Übergang zur Dimension der Anschlusskommunikation.

Die Dimension der **Anschlusskommunikation** wird von Groeben (2004) aufgrund ihrer hohen Relevanz für die Entwicklung von Medienkompetenz als eine eigene Dimension benannt. Er fasst darunter insbesondere die Kommunikation über die Mediennutzung (Medienangebote und ihre Verarbeitung). Seiner Meinung nach

[...] kann als gesichert gelten, dass erst durch die Anschlusskommunikation (im Elternhaus, aber auch in der Peer-Group, in der Schule etc.) Teilkompetenzen wie medienbezogene Kritik- und Genussfähigkeit entwickelt werden können. (Groeben 2004, S. 39)

Ferner vermutet Groeben (2004, S. 39f.), dass mithilfe der Anschlusskommunikation eines der wichtigsten Ziele von Medienkompetenz gefördert werden kann, nämlich die „Entwicklung des Individuums zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“.

Die eng mit der MKF in Zusammenhang stehende **Medienethik** wird bei Aufenanger (1997) unter der moralischen Dimension zusammengefasst, bei Baacke (1999) ist sie in der ethischen Medienkritik verankert. Für Kübler (1999, S. 27) werden die sog. „moralischen Orientierungen“ in die sozial reflexiven Fähigkeiten zur Mediennutzung mit einbezogen. Generell handelt es sich um Fähigkeiten, Medien unter ethischen Aspekten betrachten und beurteilen zu können.

Diese Perspektive sollte dabei auch Menschenrechte, allgemein geteilte Konventionen, Aspekte der Produktion von Medien, ihrer sozialen Verträglichkeit sowie vermeintlicher Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit fokussieren. (Wahl et al. 2014, S. 241f.)

Die Zusammenschau der miteinander in Wechselwirkung stehenden Medienkompetenzdimensionen veranschaulicht abermals die bereits erwähnte Komplexität des Konstrukts. Somit bleibt es trotz der Einigkeit darüber, dass Medienkompetenz als Gesamtheit der Fähigkeiten zu verstehen ist, über die ein sozial handlungsfähiges Subjekt in der heutigen Gesellschaft verfügen sollte, schwierig

[...], das Feld der notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse entsprechend für alle Menschen und alle gesellschaftlichen Erfordernisse (Ausbildung und berufliche Anforderungen, Freizeitgestaltung und Partizipation als Bürger und Bürgerin (vgl. Doelker 1998)) entsprechend zu operationalisieren. (Bockermann 2012, S. 55)

Als gesellschaftliche Querschnittskompetenz für alle Zielgruppen und alle Zusammenhänge ist Medienkompetenz in ihrer Gesamtheit daher nicht sinnvoll zu fassen. Im nachfolgenden Kapitel wird sich deshalb in Anlehnung an Klimmt et al. (2014, 2015) auf die MKF als meist behandelte Teildimension, der mitunter die größte Bedeutung im Gesamtkonstrukt zugeschrieben wird, konzentriert.

### 2.1.3 Medienkritikfähigkeit als zentrale Dimension der Medienkompetenz

#### 2.1.3.1 Definition ‚Medienkritikfähigkeit‘

Die theoretische Kategorie der Medienkritik, laut Groeben (2004, S. 37) der „historisch[e] [...] Kern der [...] Konzeptualisierung von Medienkompetenz“ und als Zielkonzept für die Nutzung aller Medien am besten aufgearbeitet, weist nach Baacke (1999) drei Unterkategorien auf: eine analytische, eine reflexive und eine ethische.<sup>8</sup>

Die **analytische Dimension** von Medienkritik umfasst die Fähigkeit, Zusammenhänge und Motive problematischer gesellschaftlicher Prozesse im Medienbereich angemessen erkennen und erfassen zu können (vgl. Baacke 1999, S. 34). Dies kann sich z.B. auf Medienkonzentrationsbewegungen beziehen oder auf die Einschätzung von Wirklichkeitsgehalten von Nachrichtmeldungen (vgl. Treumann et al. 2007, S. 33).

Die **reflexive Dimension** von Medienkritik steht in Verbindung mit der analytischen Dimension und betrifft die Fähigkeit von Individuen, das analytische Wissen auf sich selbst

<sup>8</sup> Eine weitere Unterscheidung der medienbezogenen Kritik ist nach Groeben hinsichtlich inhaltlicher und formaler Aspekte möglich (vgl. Groeben 2004, S. 37).



und das eigene Medienhandeln übertragen zu können (vgl. Baacke 1999, S. 34). Ein Ausdruck für reflexive Medienkritik kann z.B. die Ausbildung einer Meinung und Einschätzung „gegenüber dem Wahrheitsgehalt von Mediendarstellungen sein, die eine Abwägung zwischen eigenen Anspruchshaltungen und den (normativen) Ansprüchen an adäquate mediale Darstellungsformen erfordert“ (Treumann et al. 2007, S. 33).

Die **ethische Dimension** von Medienkritik bezieht sich auf die Verknüpfung von analytischem Denken und reflexivem Rückbezug im Hinblick auf ein gesellschaftlich und sozial verantwortliches Handeln (vgl. Baacke 1999, S. 34). Es geht somit um die Frage, ob Individuen Verhaltens- und Wertorientierungen auf Medien(-inhalte) anwenden können und ob sie die sozialen Konsequenzen der Medienentwicklung in ihren Urteilen berücksichtigen. Die ethischen Vorstellungen können z.B. anhand der Diskussion um die Ausstrahlung ‚schrecklicher‘ Bildern im Fernsehen eingeschätzt werden (vgl. Treumann et al. 2007, S. 33).

Ausgehend von diesen Unterkategorien lässt sich MKF in Anlehnung an Klimmt et al. (2015, S. 64f.) definieren als erlernbare Fähigkeit, rezipierte Medienprodukte und -inhalte kritisch-bewusst sowie eigeninitiativ und selbstverantwortlich hinsichtlich ihrer Aussagen, Qualität, anzunehmenden Produktionsumstände und/oder gesellschaftlicher oder normativer Implikationen zu analysieren, zu interpretieren und zu bewerten. Diese Fähigkeit setzt ein bestimmtes Maß an Hintergrundwissen über Medien voraus (vgl. Groeben 2004; Livingstone 2011), das zudem von weiteren erlernbaren und entwicklungsbedingten Faktoren abhängt, z.B. der allgemeinen kognitiven Reife, dem Weltwissen oder der Lesekompetenz (vgl. Frechette 2005).

MKF bildet in diesem Sinne – als Teildimension der Medienkompetenz – eine wichtige Voraussetzung für die in Kapitel 2.1.1 bereits genannte individuelle gesellschaftliche Handlungsfähigkeit. Eine Person gilt als gesellschaftlich handlungsfähig und autonom, wenn sie zum einen fähig und motiviert ist, ihre demokratischen Rechte und Pflichten unter kritischer Verwendung von Medien wahrzunehmen. Zum anderen, wenn sie auch im privaten Bereich in der Lage ist, Medien konstruktiv zu nutzen (vgl. Klimmt et al. 2014, S. 5).

Konkret setzt sich MKF dabei aus verschiedenen (operationalisierbaren) Teilfähigkeiten zusammen, die zusammengenommen die gesellschaftliche Handlungskompetenz, soziale Partizipationsfähigkeit sowie Lebensqualität positiv beeinflussen (vgl. ebd.) und im folgenden Kapitel dargelegt werden.

### 2.1.3.2 Teilfähigkeiten der Medienkritikfähigkeit

Zur Ausdifferenzierung von Teilfähigkeiten der MKF wenden Klimmt et al. (2014, S. 5) eine Systematisierungslogik an, „die sich auf den kritischen Umgang mit unterschiedlichen Arten von Medieninhalten bezieht“, da diese im Gegensatz zu medientechnischen Kategorien (z.B. Endgeräte wie *Blu Ray Player*) oder Anbieterstrukturen (z.B. Programme wie *Big Brother*) nicht so stark der medialen Schnelllebigkeit unterliegen.

In Anlehnung an Potter (2004) lassen sich demnach informierende, unterhaltende und werbende Medieninhalte unterscheiden, denen im Prinzip alle Botschaften der Medienindustrie zugeordnet werden können und die am bedeutsamsten für die individuelle und gesellschaftliche Meinungsbildung sind. Zusätzlich nennen Klimmt et al. (2014, S. 5) die Inhaltskategorie der internetbasierten Nutzerkommunikation, um „dem Trend zur Individualkommunikation über Online-Medien“ (z.B. sozialen Netzwerken wie *Facebook*) gerecht zu werden. Diese Kategorie gewinnt im Zuge des Medienwandels (Konvergenz, Diffusion von Breitband-Internet, Social Media etc.) gerade auch mit Blick auf die Zielgruppe der Jugendlichen an Bedeutung. MKF manifestiert sich also im Umgang mit diesen vier Arten von Medieninhalten, d.h.

[e]in medienkritikfähiges Individuum sollte in der Lage sein, professionell erstellte Medieninhalte, die der Informationsvermittlung, der Unterhaltung oder werblichen Zielen dienen, sowie nutzergenerierte online verbreitete Inhalte kritisch-bewusst unter Berücksichtigung des eigenen und des gesellschaftlichen Wohls [...] zu bewerten. (Klimmt et al. 2014, S. 6)

Nachfolgend wird für jede der vier Inhaltskategorien in Anlehnung an die literaturgestützte Herleitung von Klimmt et al. (2014) dargestellt, in welchen konkreten Fähigkeiten MKF zum Ausdruck kommt (s. Übersicht im Anhang 2).

**Informierende Medieninhalte** (z.B. Nachrichten) dienen der Vermittlung von (aktuellem) Wissen. Bei Klimmt et al. (2014, S. 6f.) erhält die Informationskategorie den meisten Raum unter den vier Inhaltsbereichen, da „der kritisch-bewusste Umgang mit medialen Informationsangeboten“ einen besonders herausragenden Stellenwert für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit innehat, z.B. bei der Wahrnehmung grundlegender demokratischer Rechte und Pflichten wie der Wahlteilnahme. In Bezug auf informierende Medienangebote bemisst sich individuelle MKF danach, wie gut ein Mediennutzer im Zuge der Rezeption „anerkannte Kriterien der (journalistisch-informierenden) Medienqualität auf seine Mediennutzung [anwenden] und Medieninhalte hinsichtlich dieser Kriterien [...] beurteilen“ (ebd., S. 6) kann. Eine medienkritikfähige Person kann Medieninformationen demnach auf die Kriterien Vielfalt, Ausgewogenheit, Unabhängigkeit,

Transparenz, Relevanz, Recherche und Achtung der Menschenwürde hin prüfen und kritisch-bewusst reflektieren, inwiefern diese Kriterien erfüllt sind (vgl. ebd., S. 7). Die sieben theoriegestützten Teilaspekte, die Klimmt et al. (2014) aus journalistischen Qualitätskriterien entwickelt haben, sind in der Übersicht im Anhang 2 einzusehen. Nicht berücksichtigt sind dabei Bewertungs- und Urteilsanforderungen, die nicht ohne weiteres aus dem Text entnommen werden können (vgl. Gerdnun 2015, S. 70).

**Unterhaltende Medieninhalte** (z.B. Casting Shows) zielen auf das Hervorrufen emotionaler Reaktionen beim Empfänger wie Freude, Trauer oder Anspannung ab. Die moralisch-kritische Bewertung von Unterhaltungsangeboten ist zwar von subjektiven Faktoren abhängig und individuell ausdifferenziert, nichtsdestotrotz „existieren auch hier normative [und rechtliche] Grenzen mit Blick auf das soziale und das eigene Wohl“ (Klimmt et al. 2014, S. 7), z.B. Altersbeschränkungen bei Gewaltfilmen. Somit spielt – wie auch bei den Informationsinhalten – der Aspekt der Achtung von Menschenwürde eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit medialem Entertainment (vgl. ebd.). Weitere relevante Aspekte beziehen sich gemäß Schreier und Appel (2002, S. 231ff.) und Groeben (2004, S. 37f.) zudem auf die Fähigkeit, Unterhaltungsinhalte bezüglich ihrer Fiktionalität oder Realität beurteilen zu können (sog. Inszenierung). Andernfalls basieren Denken, Fühlen und Handeln ggf. auf unrealistischen Welteinschätzungen. Ein kritischer Rezipient von Unterhaltungsangeboten sollte zudem die dahinterstehenden Absichten, z.B. in inszenierten Sendeformaten wie Dating-Shows, erkennen können (sog. Intentionalität), auch wenn diese nicht explizit kommuniziert werden (vgl. Groeben 2004, S. 35f.).

Eine unkritische Intentionalitäts-Einschätzung [...] würde die soziale Handlungsfähigkeit der Mediennutzerinnen und -nutzer untergraben, da sie bei der Bewertung des Angebots von falschen Voraussetzungen ausgehen (könnten). (Klimmt et al. 2015, S. 67)

**Werbende Medieninhalte**, z.B. in Form von versteckter oder explizit ausgewiesener Unternehmens-/Produktwerbung, dienen der Beeinflussung von Einstellungen und Verhaltensweisen der Rezipienten im Sinne des Kommunikators.

In der heutigen werbeintensiven Umwelt ist es ein zentraler Bestandteil einer selbstbestimmten Meinungsbildung und Lebensgestaltung, die Zuverlässigkeit von Werbebotschaften hinterfragen und korrekt einschätzen zu können. (Klimmt et al. 2015, S. 67)

Die Grundlage für eine bewusste Reflexion von kommerziellen und nicht-kommerziellen werbenden Inhalten ist zunächst die sog. Identifizierung der Persuasion (vgl. ebd. 2014, S. 8). Ansonsten ist die Wahrnehmung des Rezipienten insofern verzerrt, dass er von einem geschönten oder unwahren Realitätsbild ausgeht (vgl. Rozendaal et al. 2011). Erst

nach erfolgter Identifizierung ist eine kritische Beurteilung der vermittelten Botschaften und ihrer Kommunikatoren hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit möglich. Ein kritischer Rezipient muss also in der Lage sein, „die Zuverlässigkeit von Werbebotschaften hinterfragen und korrekt einschätzen zu können“ (Klimmt et al. 2014, S. 8). Wie bei den informierenden und unterhaltenden Inhalten spielt auch in der Werbung die Achtung der Menschenwürde eine wichtige Rolle, d.h. der Rezipient sollte fähig sein, moralisch bedenkliche Darstellungsformen (z.B. Reproduktion rassistischer oder sexistischer Stereotype) zu bemerken und zu reflektieren (vgl. Paek et al. 2011).

Der Unterschied der online- bzw. internetbasierten **Nutzerkommunikation** zu den drei anderen Medieninhaltenstypen besteht darin, dass die Nutzer nicht nur als Rezipienten, sondern auch als Kommunikatoren auftreten (vgl. Klimmt et al. 2014, S. 8).

Soziale Netzwerke haben einen Typus von Kommunikation geschaffen, der so in den traditionellen Medien kaum vorkam, nämlich den der (halb-)öffentlichen Laienkommunikation gegenüber einem dispersen Publikum. Kommunikationslaien im Gegensatz zu professionellen Journalistinnen bzw. Journalisten veröffentlichen insbesondere in Netzwerken wie Facebook, aber auch in Blogs oder Foren, Inhalte, die von anderen rezipiert werden. (Sowka et al. 2013, S. 64)

Die Rezeption solcher Inhalte erfordert besondere Kompetenzen und bedarf eines angepassten Strukturwissens. Auch hier werden von einem medienkritikfähigen Individuum sowohl kritisch-kompetente Reflexion als auch kritisch-reflektierte Gestaltung der eigenen Kommunikationsaktivitäten verlangt (vgl. Klimmt et al. 2014, S. 8). Dabei muss der Rezipient laut Gapski und Gräßer (2007) eine Vielzahl unterschiedlicher Kommunikationsformate angemessen einordnen und bewerten können (sog. rezeptive Informationskompetenz), da im Gegensatz zu den meisten professionellen Medieninhalten das Kommunikationsformat häufig nicht über formale Hinweise angezeigt wird (vgl. Klimmt et al. 2014, S. 8). Zudem muss ein kritischer User die eigene Kommunikation bewusst hinterfragen können. Dies betrifft v.a. den aufgeklärten Umgang mit Fragen des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung (vgl. Gapski/Gräßer 2007, S. 22).

Nachdem mit der Definition und der Explikation der Dimensionen der Medienkompetenz, speziell der MKF, das relevante Begriffsinventar und die Basis für die Messbarmachung der MKF geklärt sind, richtet sich der Blick im zweiten Teil der theoretischen Grundlagen auf die Gruppe der Jugendlichen in einer mediatisierten Welt, um die es v.a. gehen muss bei Fragen nach der Messung und Förderung von Medienkompetenz.

## 2.2 Mediatisierte Jugend

Die Alltags- und Erfahrungswelten Jugendlicher und junger Erwachsener stehen im Zeichen eines tief greifenden sozialen und kulturellen Wandels, auf den verschiedenste Phänomene aktueller Medienentwicklungen maßgeblichen Einfluss nehmen.

Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive wird dieser Wandel mit dem Begriff der „Mediatisierung“ beschrieben und der aktuelle Mediatisierungsschub als „Digitalisierung“ bezeichnet. (BMFSFJ 2017, S. 273)

Damit ist gemeint, dass – insbesondere digitale – Medien mittlerweile in zeitlicher, räumlicher und sozialer Hinsicht die Lebensvollzüge des Einzelnen immer stärker durchdringen (vgl. Krotz/Hepp 2012). Strukturen, Abläufe, Freizeit, Erwerbsarbeit und Konsum, Identitäten, soziale Beziehungen, gesellschaftliche Institutionen und Ungleichheitsverhältnisse entwickeln sich zusammen mit den Medien und der darauf bezogenen Kommunikation stetig weiter (vgl. BMFSFJ 2017, S. 273).

Da die Gruppe der 15- bis 17-Jährigen im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, ist ein genauer Blick darauf, was die sog. ‚mediatisierte Jugend‘ im Einzelnen ausmacht und prägt, notwendig. Dabei geht es zum einen um die Frage, welchen aktuellen und zukünftigen An-/Herausforderungen sich eine mediatisierte Jugend stellen muss (2.2.1) und welche Rolle und Aufgaben der schulischen Bildung hierbei zukommen (2.2.2). Zum anderen werden aktuelle Befunde zum Medienhandeln und der Medienkompetenz Jugendlicher in Deutschland berichtet (2.2.3 und 2.2.4). Bei diesen Betrachtungen treten Disparitäten zwischen unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen zutage (2.2.5), für die es unterschiedliche Erklärungsansätze gibt (2.2.6).

### 2.2.1 Herausforderungen und Zukunftsbedeutung

Medien spielen im Familienalltag und Freundeskreis, in der Freizeit, aber auch in Bildungszusammenhängen eine wichtige Rolle. Das Aufwachsen in einer vernetzten Medienwelt und deren aktive Ausgestaltung ist für junge Menschen heute selbstverständlich: Medien dienen Jugendlichen zur Unterhaltung und Erholung, sie ziehen sie heran, um sich über gesellschaftlich relevante Themen, aber auch im Hinblick auf ihre eigenen persönlichen Interessen zu informieren. Sie kommunizieren über Medien und strukturieren mit Hilfe von Medien ihren Alltag. Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren (Jahrgangsstufe 9 und 10) bilden dabei im vorliegenden Kontext eine besonders relevante Zielpopulation, da sie sich gemäß Fleischer und Hajok (2016, S. 73ff.) in der „autonomen Phase“

befinden, in der die Mediennutzung sehr intensiv und das Nutzungsspektrum sehr breit ist. Zudem neigt sich die verpflichtende Schulausbildungszeit dem Ende zu und der Übergang ins selbstverantwortliche Erwachsenenalter zeichnet sich ab (vgl. Klimmt et al. 2014, S. 4). In Bezug auf Identitätskonstruktion, Ausgestaltung des eigenen Lebensentwurfs und der eigenen beruflichen Zukunft spielen Medien eine immer größere Rolle. Die Entwicklung der Jugendlichen zu mündigen, verantwortungsbewussten, demokratiefähigen Individuen impliziert u.a. ihren kritisch-reflektierten Umgang mit Medien (vgl. ebd. 2015, S. 64). Die sich in ständigem Wandel befindliche Medienlandschaft stellt die Jugendlichen dabei fortwährend vor neue Herausforderungen, die sich mit folgenden aktuellen Entwicklungstendenzen schlaglichtartig zusammenfassen lassen:

- **Rasanter technologischer Wandel:** Perfektionierung der Präsentationstechniken und -möglichkeiten (z.B. Miniaturisierung, Portabilität, Virtual/Augmented Reality); anhaltende Angebotsvergrößerung und Bereitstellung neuer Angebotsformate (z.B. Social Media Formte); zunehmende Messung, Speicherung, Analyse und Verbreitung digitaler Daten (z.B. Big Data) (vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 23ff.; BJK 2016, S. 15; Kneuer 2017, S. 44ff.)
- **Medienkonvergenz/-integration:** technisches, inhaltliches und wirtschaftliches Zusammenwachsen verschiedener Medienarten (vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 23ff.; Wagner/Eggert 2013, S. 18)
- **globale Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten:** weitreichende Zugriffsmöglichkeiten auf weltweit verfügbare Daten sowie die Möglichkeit, eigene Positionen weltweit zu verbreiten (vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 23ff.; Kneuer 2017, S. 44ff.)
- **Informationsflut/-inflation:** allgemeine Zugänglichkeit zu Informationen durch das Internet, zugleich Verlust der Gatekeeper-Funktion klassischer bzw. institutionalisierter Medien und Kommunikationskanäle (vgl. Gapski et al. 2017, S. 23; Busch 2017, S. 55; Kneuer et al. 2017, S. 44ff.)
- **Konkurrenz auf dem Medienmarkt:** verstärkte Bemühungen um die Gunst der Mediennutzer mittels aufmerksamkeitsregender Darstellungen (z.B. überzogene Schlagzeilen, Tabubrüche, spektakuläre Gewaltdarstellung) (vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 23ff.; Busch 2017, S. 55)
- **Vermischung von Information, Fiktion und Unterhaltung:** Inszenierung von Ereignissen als Medienereignisse (z.B. Inszenierung von Politikerauftritten durch PR-Agenturen) (vgl. Tulodziecki et al. 2010, S. 23ff.; Busch 2017, S. 55)

Im Rahmen dieser hier kurz angerissenen Tendenzen, in denen immense Potenziale liegen und die gleichzeitig neuartige Risiken und Problemlagen mit sich bringen, müssen Jugendliche vorrangig vier Entwicklungsaufgaben mit und durch Medien bewältigen, egal aus welchem Sozialmilieu sie stammen:

Medien dienen Heranwachsenden zur **Orientierung** in der sie umgebenden Welt. Hier finden sie Anregungen für die Entwicklung ihrer sozialen und geschlechtlichen **Identität** sowie für die Ausgestaltung **sozialer Beziehungen**. Darüber hinaus eröffnen die Medien ihnen Möglichkeiten zur **Partizipation** an der Gesellschaft. (Wagner/Eggert 2013, S. 18)

Medienkompetentes Handeln ist hinsichtlich Weltaneignung, zwischenmenschlicher Kommunikation und eigenständiger Lebensführung für Jugendliche also unabdingbar geworden (vgl. BJK 2013, S. 4). Unter der Annahme, dass das Verstehen der ‚Sprache‘ der Medien und die eigene Ausdrucksfähigkeit in dieser ‚Zeichensprache‘ nicht ‚en passant‘, sondern ähnlich der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen im Zuge eines dauerhaften, pädagogisch strukturierten und begleiteten Prozesses erworben wird (vgl. SBJF Berlin 2015, S. 13) „resultieren [daraus] verschiedene Aufgaben für Erziehung und Bildung, für Schule sowie für andere Sozialisationsinstanzen und Bildungseinrichtungen“ (Tulodziecki et al. 2010, S. 13f.). Insbesondere die Rolle und Aufgabe der schulischen Bildung wird daher im folgenden Kapitel in den Blick genommen.

### **2.2.2 Rolle und Aufgabe der schulischen Bildung**

Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag besteht im Kern darin, Schüler

[...] angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen. Dabei werden gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse und neue Anforderungen aufgegriffen. (KMK 2016, S. 10)

Es wird deutlich, dass der Erwartungsdruck auf Schulen in Zeiten von Mediatisierung und Digitalisierung insgesamt groß ist: Zeitgemäße Schulbildung ist angehalten, auf die Entwicklungen am Arbeitsmarkt, auf (technische) Innovationen und neue Erkenntnisse in der Wissenschaft, auf geänderte Freizeitgewohnheiten sowie auf soziale Verschiebungen in der globalisierten, mediatisierten Netzwerkgesellschaft zu reagieren (vgl. Meister 2013, S. 48). Um den kompetenten rezeptiven und produktiven Umgang mit Neuen Medien zu vermitteln, sollen alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit bekommen,

[...] alle Facetten der Digitalisierung im geschützten Schulraum kennen[zu]lernen, aus[zu]probieren und hinterfragen zu dürfen, um chancenorientiert, aber nicht unreflektiert den enormen Umwälzungen begegnen zu können. (Initiative D21 2016a, S. 4)

Für eine zukunftsfähige Entwicklung des Bildungssystems ist die schulische IT-Ausstattung und die Nutzung neuer Technologien in schulischen Lehr- und Lernprozessen dabei zweifellos sehr bedeutend (vgl. Bos et al. 2014, S. 115). Allerdings reicht die alleinige Konzentration auf diesen Aspekt nicht aus. Vielmehr steht mittlerweile die Frage im Vordergrund, über welche überfachlichen Kompetenzen Schüler im Umgang mit Neuen Medien verfügen sollten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes und sozial verantwortliches Handeln in einer medial geprägten Lebenswelt ermöglichen (vgl. KMK 2012, S. 3).

Da Medienkompetenz „weder durch familiäre Erziehung noch durch Sozialisation oder die individuelle Nutzung von Medien in der Freizeit allein erworben werden kann“ (ebd., S. 4), ist eine grundlegende, umfassende und systematische Medienbildung im Rahmen der schulischen Bildung erforderlich:

Dazu haben inzwischen fast alle Bundesländer entsprechende Zielsetzungen formuliert und Instrumente zur schulischen Medienkompetenzförderung auf den Weg gebracht. Im Zuge dieser Entwicklungen hat die KMK (2016) mit einem Strategiepapier die neue Diskussion um schulische Medienkompetenzförderung aufgegriffen: Auf der Grundlage eines auf Konsensfähigkeit ausgerichteten Kompetenzmodells für eine »Bildung in der digitalen Welt« wird schulische Medienkompetenzförderung zu einem Schwerpunkt zukünftiger Entwicklungen erklärt. (Eickelmann 2017, S. 146f.)

Der Kompetenzrahmen der KMK-Strategie, der auf drei bekannten und bewährten Kompetenzmodellen basiert, darunter auch das der ICILS 2013 zugrundeliegende Modell der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (vgl. KMK 2016, S. 14ff.), zeichnet sich dadurch aus, dass statt einer Fixierung auf starrem Fachwissen, die Fähigkeit zur Selbststeuerung und Transmission von Wissen im Mittelpunkt stehen (vgl. Meister 2013, S. 48), um „Offenheit für den Geschehensprozess bzw. Reflexivität in Bezug auf die Gegenstandsbereiche [zu] erhalten“ (Treumann et al. 2007, S. 32f.).

Entsprechend der von der KMK formulierten Zielstellung, dass alle Bundesländer in ihren Lehr-, Bildungs- und Rahmenplänen die erforderlichen Kompetenzen für eine aktive und mündige Teilhabe in einer digitalen Welt in Form eines eigenen Curriculums, das integrativer Teil aller Fachcurricula wird, einbeziehen (vgl. KMK 2016, S. 11f.), wurde im Schuljahr 2017/18 für die Klassen 1-10 in den Schulen in Berlin und Brandenburg das Basiscurriculum Medienbildung eingeführt (vgl. SBJF Berlin 2015). Dieser neue Teil des Rahmenlehrplans ist ein wichtiger Schritt, um den zukünftig noch stärker digital vorhandenen Zugängen zu Medien und Diensten zu entsprechen und um auf die konkreten Anforderungen für eine schulische Bildung in der digitalen Welt reagieren zu können.

Auch wenn Schule – wie in diesem Kapitel herausgearbeitet – ein zentraler Ort für die Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz darstellt, darf jedoch nicht aus den Augen verloren werden, dass es sich nicht um den einzigen Kontext für den Erwerb von Medienkompetenz handelt. Treumann et al. (2007, S. 28f.) stellen fest, dass Medienwissen und andere Elemente von Medienkompetenz nicht nur von Erwachsenen und durch klassische Bildungsinstitutionen wie Schule weitergegeben, sondern vielmehr unter jugendlichen Peers, in der Freizeit und im Zuge des täglichen Medienkonsums kultiviert und transformiert werden. Genaues Wissen über das Medienhandeln Jugendlicher und



wie sie sich Medienwissen und -kompetenz (außerhalb der Schule) aneignen ist insofern besonders relevant, da es wieder in die pädagogische Förderung zurückfließen kann. Beispielweise können so Bereiche aufgedeckt werden, die sich Jugendliche nicht oder nur unzureichend außerhalb der Schule erschließen können und in denen somit besondere Unterstützung vonnöten ist. Ausgehend vom Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist die Betrachtung ausgewählter Aspekte jugendlichen Medienhandelns zudem für die Untersuchung von Disparitäten und möglicher Determinanten der MKF von Interesse. Basierend auf Ergebnissen repräsentativer Studien wird das Medienhandeln Jugendlicher daher im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

### **2.2.3 Medienhandeln Jugendlicher**

Untersuchungen zu jugendlichem Medienhandeln ist zu eigen, dass sie theoretisch und methodisch äußerst heterogen sind. Das ist darauf zurückzuführen, dass der Medienumgang Jugendlicher ständig aktuellen Entwicklungen unterworfen und somit sehr dynamisch ist. Zudem ist es eigentlich nicht möglich, von ‚der Jugend‘ oder ‚den jungen Erwachsenen‘ zu sprechen, da die Lebenshintergründe, -umstände und -stile sowie die Werthaltungen der jungen Generation sehr divers sind (vgl. Behrens et al. 2014, S. 195). Wenn man diese Heterogenität in einem ersten Schritt zum Zweck der Überblicksgewinnung beiseite lässt, ist es jedoch möglich, ein Bild in Bezug auf das Medienhandeln der Jugendlichen in Deutschland zu vermitteln.

#### **2.2.3.1 Medienausstattung und -nutzung**

In Bezug auf die Medienausstattung und -nutzung der Jugendlichen in Deutschland gehen die einzelnen Studien z.T. sehr stark ins Detail. Da eine solche detaillierte Ausdifferenzierung für die Zielstellung der vorliegenden Arbeit nicht notwendig ist, soll in diesem Kapitel zum einen ein kurzer Überblick gegeben werden, welche Geräte bzw. Medien die Jugendlichen besitzen; zum anderen, wie oft und auf welche Weise die Jugendlichen diese Geräte vornehmlich nutzen (s. Grafiken im Anhang 3).

Laut JIM-Studie (MPFS 2016, S. 55ff.) wachsen Jugendliche heute in einem sehr vielfältig mit Mediengeräten ausgestatteten Umfeld auf. In praktisch allen Familien mit 12- bis 19-Jährigen sind Mobiltelefone (fast immer Smartphones), Computer/Laptops, Fernsehgeräte sowie ein Internetzugang vorhanden. Tablet-PCs stehen mittlerweile in zwei Dritteln der Haushalte zur Verfügung. Jugendliche selbst besitzen ebenfalls ein sehr breites Repertoire an Mediengeräten:

Den größten Einfluss auf die Veränderung der Medienpraktiken Jugendlicher hat aktuell das Smartphone. Nahezu jeder 12- bis 19-Jährige besitzt inzwischen ein eigenes Mobiltelefon (97 %), bei 95 % handelt es sich um ein Smartphone, drei Viertel haben auch einen eigenen PC oder Laptop zur Verfügung (74 %) (vgl. ebd., S. 22). Im Hinblick auf die tägliche Nutzung steht das Handy/Smartphone mit 92 % deutlich an erster Stelle (vgl. ebd., S. 11).

Mit 99 % haben aktuell nahezu alle Jugendlichen Zugang zum Internet (2002: 65 %; vgl. Shell Jugendstudie 2015, S. 120), wobei laut JIM-Studie die tägliche Reichweite des Internets einen Höchststand erreicht hat, da 87 % der 12- bis 19-Jährigen das Internet (mindestens einmal) täglich nutzen, 2015 waren es noch 80 % (vgl. MPFS 2016, S. 27). Die Shell Jugendstudie (2015, S. 120f.) macht eine durchschnittliche wöchentliche Online-Zeit Jugendlicher von 18,4 Stunden aus (2002: 7 Stunden; 2006: 9,3 Stunden; 2010: 12,9 Stunden).

Das Radio hat einen beständigen Stellenwert im Alltag der Jugendlichen. Rund 54 % der 12- bis 19-Jährigen haben ein Radio im Eigenbesitz und 78 % hören täglich oder mehrmals pro Woche Radioprogramme (vgl. MPFS 2016, S. 56). Mit 82 % gehört Musik hören zu einer der wichtigsten Medientätigkeiten Jugendlicher (vgl. ebd., S. 11). Auch das Fernsehen hat weiterhin einen festen Platz im Alltag Heranwachsender. Gut die Hälfte der Jugendlichen hat einen eigenen Fernseher (55 %), 46 % sehen nach eigenen Angaben täglich, weitere 33 % mehrmals die Woche fern (vgl. ebd., S. 34).

Der mobile und nicht an einen Ort gebundene Zugang gewinnt für Jugendliche aktuell v.a. über das Smartphone an Bedeutung: 81 % der 12- bis 25-Jährigen gehen mit dem Mobilfunkgerät online, gefolgt vom Laptop und Notebook mit 64 % (vgl. Shell Jugendstudie 2015, S. 123). Das Smartphone etabliert sich bei Jugendlichen zunehmend als ‚Alleskönner‘. Es wird zur Kommunikation, zur Informationssuche, zum Abspielen von Musik, als Online-Zugang zum Surfen im Internet, zum Telefonieren und Ansehen von Videos, zur Pflege von Kontakten in Online-Communities und zum Aufnehmen und Verschicken von Fotos sowie zum (mobilen) digitalen Spielen genutzt (vgl. MPFS 2015, S. 47). Somit ist das Smartphone beispielhaft für die allgemeine Zunahme sog. medienkonvergenter Nutzungsmuster.

Wenn Jugendliche aufgefordert werden, ihre Nutzungszeit auf die Dimensionen Kommunikation (E-Mail, Chat, Messenger, Online-Communities), Informationssuche, Unterhaltung (Musik, Videos oder Bilder im Internet) und Spiele zu verteilen – in dem

Bewusstsein, dass es bei der Abgrenzung gewisse Überschneidungen bzw. Unschärfen geben kann, so entfällt mit 41 % der größte Anteil auf kommunikative Aspekte, 29 % der Online-Nutzung wird für Unterhaltung aufgewendet, 19 % entfallen auf Spiele und nur 10 % auf die Suche nach Informationen (vgl. ebd. 2016, S. 28). Insbesondere das – anscheinend eher schwach ausgeprägte – Online-Informationsverhalten der Jugendlichen ist mit Blick auf die MKF für die vorliegende Arbeit von Interesse. So gibt die JIM-Studie an, dass für lediglich 20 % der Jugendlichen die Nachrichtenportale von Zeitungen und für 15 % von Zeitschriften eine regelmäßige Option darstellen (vgl. ebd., S. 55).

Wie die hier zusammengefassten Auszüge aus Studien zur Medienausstattung und -nutzung Jugendlicher zeigen, ist die Lebenswelt nahezu aller Schüler von digitalen Medien durchdrungen und die technische Ausstattung bereits auf einem hohen Niveau angekommen. Die Allgegenwart von Medien und medialen Themen wird somit auch Gegenstand der Kommunikation, wie das folgende Kapitel verdeutlicht.

### **2.2.3.2 Gesprächspartner bei Medienthemen**

Anknüpfend an die Medienkompetenzdimension der Anschlusskommunikation nach Groeben (2004) (vgl. 2.1.2) haben Behrens et al. (2014) in ihrer repräsentativen Onlinebefragung „Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten“ 14- bis 29-Jährige nach ihren Gesprächspartnern bei verschiedenen Medienthemen gefragt. Dabei wurden 13 Themen vorgegeben, z.B. Internet, Kinofilme, Handys, Computerspiele sowie Medieninhalte von Radio, Printmagazinen, Tageszeitungen und Büchern. Mögliche Antwortkategorien waren ‚Eltern‘, ‚Geschwister‘, ‚Freunde‘ und ‚Andere‘.<sup>9</sup> Zudem konnten die Befragten die Frage mit ‚spreche nicht darüber‘ beantworten.

Zentrales Ergebnis zu dieser Forschungsfrage ist, dass „[u]nabhängig von Alter, Geschlecht und Bildung [...] Freundinnen und Freunde und nicht die Eltern oder die Geschwister zentrale Ansprechpartner bei Medienthemen [sind]“ (Behrens et al. 2014, S. 196). Besonders deutlich wird dies bei zur Unterhaltung zählenden Medienthemen wie Kino, Fernsehinhalten, Konsolen-/Computerspielen oder bei zur Kommunikation zählenden Medienthemen wie Telefonieren und Handys (s. Anhang 4, Abb. 1). Zurückzuführen ist dieser Befund u.a. auf den „Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe (hier:

---

<sup>9</sup> Im eingesetzten Testinstrument dieser Arbeit werden Eltern, Geschwister und andere Verwandte in der Kategorie ‚Familie‘ zusammengefasst. Zudem wurde statt der Kategorie ‚Andere‘ die Gesprächshäufigkeit mit Lehrkräften abgefragt, was unter Gesichtspunkten der Konkretheit und der schulischen Rolle hinsichtlich der Medienbildung sinnvoll erscheint.

Gleichaltrigen) und der Abgrenzung von anderen Gruppen (hier: von den Eltern)“ (ebd.). Die Integration in solche sog. Peerkontexte gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben Jugendlicher, bei deren Lösung Medienangebote wiederum eine große Rolle spielen (vgl. 2.2.1). Sie stellen z.B. relevante Kommunikationsinhalte bereit, um im Freundes- und Bekanntenkreis ‚mitreden‘ zu können, wie Behrens et al. (2014) am Thema Handy verdeutlichen:

Das Wissen um die neuesten Handys und deren Besitz gilt als Mittel zur Gewinnung und Erhaltung von sozialer Anerkennung. Der souveräne Umgang mit Mobiltelefonie und Smartphones ist eine wichtige Facette des „kulturellen Kapitals“ der jungen Generation. (Behrens et al. 2014, S. 196)

Unterschieden nach Geschlecht sprechen Jungen bzw. junge Männer mit Freunden deutlich häufiger über Konsolen-/Computerspiele und die Ausstattung/Technik/Funktion/Anschaffung von Geräten als Mädchen bzw. junge Frauen (69% vs. 38 %, 58 % vs. 36 %). Auch der Anteil der Mädchen bzw. jungen Frauen, der angibt, nie über diese Themen zu sprechen, ist deutlich höher als bei den Jungen bzw. jungen Männern. Mädchen bzw. junge Frauen reden mit ihren Freunden dagegen deutlich öfter über Inhalte von Büchern als Jungen bzw. junge Männer (46 % vs. 31 %) (vgl. ebd., S. 196f.; s. Anhang 4, Abb. 2).

Die Relevanz der Eltern als Gesprächspartner ist v.a. vom Alter der Befragten abhängig. Für die Altersgruppe der 14- bis 17-Jährigen zeigt sich, dass Fragen der Mediennutzungsdauer (39 %), der Medienausstattung (30 %) sowie Themen von Tageszeitungen (34 %) häufig mit den Eltern diskutiert werden.

Meist hat es den Hintergrund eines gemeinsam geteilten Haushalts, der auf der einen Seite (Erziehungs-)Regeln zum Thema werden lässt, auf der anderen Seite auch Gespräche über die Haushaltsausstattung oder die gemeinsam verfügbare Zeit auslöst. (Behrens et al. 2014, S. 196)

Mit zunehmendem Alter nimmt somit die Kommunikation mit den Eltern – und im Übrigen auch mit allen anderen Gruppen – über Medienthemen ab (vgl. ebd., S. 200; s. Anhang 4, Abb. 3), was jedoch nicht bedeutet, dass Medien an alltäglicher Relevanz verlieren. Neben der Ausstattung, den Nutzungsarten/-häufigkeiten und den relevanten Gesprächspartner stellt die subjektive Bedeutung der Medien einen weiteren bedeutenden Indikator im Gesamtkomplex jugendlichen Medienhandelns dar.

### 2.2.3.3 Subjektive Bedeutung der Medien

Die langjährige JIM-Studienreihe basiert auf einem festen Frageblock, der über die Jahre weitgehend konstant bleibt und nur den medialen Entwicklungen angepasst wird. Ergänzend hierzu werden – mit Wiederholungen in längeren Abständen – aktuelle Aspekte der Mediennutzung aufgegriffen sowie Einstellungen den Medien gegenüber oder mediale Vorlieben abgefragt. So wurde zuletzt in der JIM-Studie 2015 nach der subjektiven Wichtigkeit einzelner Medien im eigenen Alltag gefragt.

Bei dieser Frage konnten die 12- bis 19-Jährigen zu acht vorgegebenen Medientätigkeiten auf einer vierstufigen Skala angeben, wie wichtig ihnen diese jeweils sind („sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“ oder „gar nicht wichtig“). In der Frageformulierung wurde darauf hingewiesen, dass es egal ist, über welchen Verbreitungsweg der jeweilige Medieninhalt genutzt wird:

Bei der Betrachtung der beiden positiven Skalenpunkte („sehr wichtig“, „wichtig“) kommt dem Internet (90 %), dem Hören von Musik (87 %) und dem Handy (86 %) die größte Bedeutung zu. Für die Hälfte der Jugendlichen haben Radio (51 %) und Bücher (50 %) einen zentralen Stellenwert. Ebenso sind Fernsehen (46 %) und digitale Spiele (44 %) für knapp jeden Zweiten von besonderer Alltagsrelevanz. Die Tageszeitung (31 %) ist für etwa jeden dritten Jugendlichen (sehr) wichtig. Der Stellenwert der Medien ist dabei durchaus geschlechterabhängig. Während es zwar auf den drei obersten Rängen keine allzu großen Unterschiede gibt, ist das Radio etwas wichtiger für Mädchen, bei Büchern schlägt sich deren viel höhere Leseaffinität dann sehr deutlich nieder. Bei Computer-/Videospielen zeigt sich schließlich die größte Differenz: Digitale Spiele sind für zwei Drittel der Jungen, aber nur für ein Fünftel der Mädchen (sehr) wichtig. (MPFS 2015, S. 14)

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass für die Mehrheit der Jugendlichen ein Alltag ohne Medien – insbesondere ohne Internet, Musik und Handy – nicht vorstellbar ist (s. Grafiken im Anhang 5). Der Befund zur besonderen Relevanz des Internets wird von der Sonderstudie „Schule Digital“ der Initiative D21 (2016b, S. 28) bestätigt: 73 % der Schüler stimmen der Aussage „Wenn es das Internet morgen nicht mehr gäbe, hätte das negative Auswirkungen auf mein tägliches Leben.“ zu. Darüber hinaus sind 67 % der Schüler der Auffassung, dass digitale Medien heutzutage grundlegender Bestandteil aller Schulfächer sein müssen (vgl. ebd., S. 22).

Aufgrund der Tatsache, dass das isolierte Wissen um einzelne Aspekte des Medienhandelns Jugendlicher noch keinen Schluss auf ihre tatsächlich vorhandene Medienkompetenz zulässt, erfolgt ergänzend im nachfolgenden Kapitel die Darstellung ausgewählter Befunde der ICILS 2013, die erstmalig mittels computerbasierter Testung computer- und informationsbezogene Kompetenzen Jugendlicher erfasst hat.

### 2.2.4 Messung der Medienkompetenz Jugendlicher

Die Erfassung von Medienkompetenz erfolgt bislang sehr unterschiedlich, da es sich „auch unter den Prämissen der empirischen Bildungsforschung [um] ein komplexes und diffiziles Unterfangen“ (Schaumburg/Hacke 2010, S. 157) handelt. Häufig werden Probanden dazu aufgefordert, ihre computer- und informationsbezogenen Kompetenzen selbst einzuschätzen (vgl. z.B. Behrens et al. 2014; Initiative D21 2016b), die Glaubwürdigkeit einzelner Medien zu beurteilen (vgl. z.B. MPFS 2016) oder Aussagen zu medienbezogenen Themen, z.B. dem Social Web, zu bewerten (vgl. z.B. Shell Jugendstudie 2015). Diese Erfassungsarten unterliegen jedoch systematischen Verzerrungen (z.B. Über- oder Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten in Abhängigkeit von Geschlecht, kognitiven Fähigkeiten, sozialer Herkunft etc.), sind in ihrer Konstruktrepräsentation eingeschränkt und/oder lassen nur einen indirekten Schluss auf die tatsächliche Medienkompetenz des Individuums zu (vgl. Senkbeil et al. 2013, S. 673f.).

Folglich werden in der Medienkompetenzforschung verstärkt empirische Forschungsansätze und Testverfahren gefordert, die größere Objektivität sowie Verfälschungssicherheit gewährleisten und somit ein valideres Maß für die Erfassung von Medienkompetenz darstellen (vgl. ebd.). Daran anknüpfend ist die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* realisierte *International Computer and Information Literacy Study* (kurz: ICILS 2013) zu verorten:

ICILS 2013 ist die erste Schulleistungsstudie, die mittels computerbasierter Testumgebungen misst, über welche computer- und informationsbezogenen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler [der achten Jahrgangsstufe] in Deutschland im internationalen Vergleich verfügen und unter welchen Rahmenbedingungen sie diese Kompetenzen erwerben. (Bos et al. 2014, S. 8)

Eine Testung der fächerübergreifenden computer- und informationsbezogenen Kompetenzen mit authentischen Aufgabenstellungen in einer interaktiven, softwarebasierten Testumgebung, wie sie in der ICILS 2013 durchgeführt wird, stellt eine wichtige inhaltliche und methodische Erweiterung der empirischen Schul- und Bildungsforschung dar (vgl. Senkbeil et al. 2013, S. 674; Bos et al. 2014, S. 7). Daneben existieren nur wenige Ansätze und Studien zur testmäßigen Messung von Medienkompetenz, sodass die ICILS 2013 als Large-Scale-Assessment hinsichtlich ihrer Testökonomie, Testorganisation, theoretischen Fundierung und flächendeckenden Durchführung einzigartig ist (vgl. Eickelmann/Bos 2011, S. 2f.). In Bezug auf die Untersuchung einzelner Teildimensionen der Medienkompetenz ist zudem das von Klimmt et al. (2014, 2015) am *Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien*

*Hannover* entwickelte und standardisierte Testinstrument zur Messung der MKF bemerkenswert, das im Zentrum des praktischen Teils dieser Arbeit steht. Dieses Testverfahren wurde bisher jedoch nur punktuell und in kleinem Rahmen eingesetzt.<sup>10</sup> Nachfolgend werden daher zunächst – aufgrund der Repräsentativität sowie inhaltlichen und methodischen Einzigartigkeit und der sich daraus ergebenden Relevanz für die in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung zur Teildimension der MKF – kurz das Kompetenzstufenmodell der ICILS 2013 sowie die prozentualen Anteile der Schüler, die jeweils die Kompetenzstufen erreicht haben, dargelegt:

Zur inhaltlichen Beschreibung des Leistungsspektrums der Schülerinnen und Schüler wird die Leistungsskala [in ICILS 2013] in fünf Bereiche geteilt, die als Kompetenzstufen der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen bezeichnet werden. (Bos et al. 2014, S. 14)

Als zentrale Schwellenwerte auf dieser Leistungsskala wurden in Deutschland die Leistungspunkte 407, 492, 576 und 661 festgelegt (s. Anhang 6). Folgendes Leistungsbild zeichnet sich laut ICILS 2013 für Deutschland ab:

Die unterste *Kompetenzstufe I* umfasst rudimentäre rezeptive Fertigkeiten und sehr einfache Anwendungskompetenzen, [...]. In Deutschland liegt der Anteil bei 7.4 Prozent. Die *Kompetenzstufe II* beinhaltet den kompetenten Umgang mit basalem Wissensbeständen sowie sehr einfache Fertigkeiten im Umgang mit Informationen, [...]. In Deutschland liegt der Anteil bei 21.8 Prozent. Schülerinnen und Schüler, die die *Kompetenzstufe III* erreichen, können angeleitet [...] Informationen ermitteln, diese bearbeiten sowie einfache Informationsprodukte [...] erstellen. In Deutschland liegt der Anteil bei 54.3 Prozent. Die *Kompetenzstufe IV* umfasst das eigenständige Ermitteln und Organisieren von Informationen und das selbständige Erzeugen von elaborierten Dokumenten und Informationsprodukten. [...] In Deutschland liegt der Anteil bei 24.0 Prozent. Die höchste *Kompetenzstufe V* beschreibt schließlich sehr elaborierte computer- und informationsbezogene Kompetenzen, zu denen das sichere Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen sowie das Erzeugen von inhaltlich und formal anspruchsvollen Informationsprodukten gehört. [...] In Deutschland liegt der Anteil bei 1.5 Prozent. (Bos et al. 2014, S. 15)

Da jedoch die inhaltliche Ausgestaltung des Medienhandelns und der Medienkompetenz vielschichtig angelegt ist und von verschiedenen Faktoren (z.B. biografischen, sozialisationstheoretischen und sozialräumlichen Aspekten) beeinflusst wird, wurden in der ICILS 2013

<sup>10</sup> Bei relativ neuen Testinstrumenten gilt es zudem zu beachten, dass nicht bekannt ist, wie zuverlässig diese Ergebnisse liefern, d.h. zur Objektivität, Reliabilität und Validität der Ergebnisse fehlen weiterführende Studien. Dennoch erlaubt die Erprobungsstudie 2, die im Rahmen der Testentwicklung zur Überprüfung der Eignung der selektierten Aufgaben durchgeführt wurde, Aussagen über die MKF in der Zielgruppe der 15- bis 17-Jährigen und kann daher als Referenz für die Einordnung der in dieser Arbeit mit dem Testinstrument erhobenen Daten genutzt werden (vgl. Klimmt et al. 2015, S. 71f.).

ergänzend zum Kompetenztest mittels umfassender schriftlicher Fragebogenerhebungen auch Rahmenbedingungen und Hintergrundmerkmale auf Schülerebene abgefragt.

Dazu wurden u.a. solche Auskünfte von Jugendlichen über ihr häusliches Umfeld erfasst, von denen im theoretischen Rahmenmodell zu ICILS 2013 angenommen wird, dass sie den Erwerb von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen beeinflussen. (Bos et al. 2014, S. 12)

Ein zentraler Befund der ICILS 2013, der Gegenstand des folgenden Kapitels ist, besteht in der empirischen Bestätigung geschlechts-, status- und migrationsspezifischer Disparitäten im Kontext der Nutzung und des kompetenten Umgangs mit neuen Technologien, auf die bereits frühere Untersuchungen hingedeutet haben.

### **2.2.5 Disparitäten im Kontext der kompetenten Mediennutzung**

Unabhängig von Geschlecht, Altersgruppe, sozialer Lage, Bildungsniveau oder Migrationshintergrund existieren mit Blick auf die Geräteausstattung, den Zugang zum Internet, die Mediennutzungsdauer und -frequenz heute keine nennenswerten Unterschiede mehr zwischen den Jugendlichen (vgl. Bos et al 2014, S. 24f.; MPFS 2016, S. 27ff.). So haben aktuell beispielsweise mit 99 % fast alle Jugendlichen unabhängig vom Verbreitungsweg zumindest selten Zugang zum Internet, 87 % nutzen das Internet nach eigenen Angaben (mindestens einmal) täglich (vgl. Shell Jugendstudie 2015, S. 120f.; MPFS 2016, S. 27). Dennoch handelt es sich bei ‚den Jugendlichen‘ nur scheinbar um eine homogene Gruppe: Jung-Sein bedeutet nicht gleichzeitig souveränes Medienhandeln (vgl. Treumann 2007; Hugger 2010). Forschungsarbeiten zum Medienumgang verweisen allesamt darauf, dass eine Unterscheidung einzelner Nutzergruppen notwendig ist, für deren Zusammensetzung nicht nur alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede verantwortlich, sondern in starkem Maße auch lebensweltliche Bedingungen prägend sind. Hierbei spielen das Sozial- und Bildungsmilieu eine wesentliche Rolle (vgl. Wagner/Eggert 2013, S. 29). Dieser Befund stammt sowohl aus Studien zum Fernsehumgang von Heranwachsenden (vgl. z. B. Paus-Haase et al. 1999) als auch zur Erforschung des Medienumgangs über verschiedene Angebote hinweg (vgl. z. B. Treumann et al. 2007) und zu Online-Medien (vgl. z. B. Hugger 2010). Auch in der ICILS 2013 steht die Frage im Vordergrund, ob und in welchem Ausmaß sich im Sinne eines *Digital Divide* Unterschiede in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülern in Abhängigkeit des Geschlechts, des sozialen Status und des Migrationshintergrunds feststellen lassen. Zentrale Befunde (für Deutschland) zu dieser Frage werden mit Blick auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit in diesem Kapitel überblicksartig vorgestellt:



## **Geschlechtsspezifische Disparitäten**

Unverändert weisen nationale und internationale Studien der letzten Jahre auf bestehende Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern in verschiedenen bereichsspezifischen Kompetenzen hin (vgl. Bos et al. 2014, S. 231). Mit der ICILS 2013 wurden Befunde geliefert, die zeigen, dass ebenfalls Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf die fächerübergreifenden computer- und informationsbezogenen Kompetenzen existieren. So „erreichen die Mädchen im Mittel 532 und die Jungen 516 Leistungspunkte“, wobei „[d]ie mittlere Leistungsdifferenz von 16 Punkten zugunsten der Mädchen [...] signifikant [ist]“ (ebd., S. 22). Weiterhin ist der Anteil der Mädchen mit 1,9 % auf der höchsten Kompetenzstufe höher als der der Jungen mit 1,1 % (vgl. ebd.). Bei der Frage nach der computerbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich jedoch, dass Jungen sowohl in Bezug auf selbsteingeschätzte basale Fähigkeiten als auch hinsichtlich fortgeschrittener Fähigkeiten im Umgang mit neuen Technologien eine übersteigerte Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Mädchen hingegen schätzen ihre Fähigkeiten zu niedrig ein (vgl. ebd., S. 249ff.). In der ICILS 2013 wurde weiterhin untersucht, wie sich geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede an Gymnasien und anderen Schulformen der Sekundarstufe I darstellen und ob Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern auf die Dauer der Computererfahrung oder die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung zurückgeführt werden können.

Während sich für Schülerinnen und Schüler an Gymnasien keine Leistungsunterschiede [...] identifizieren lassen, ist der Leistungsvorsprung der Mädchen an den anderen Schulformen der Sekundarstufe I signifikant und beträgt im Mittel 10.7 Leistungspunkte. Weiterhin konnte für die anderen Schulformen der Sekundarstufe I gezeigt werden, dass der Leistungsvorsprung der Mädchen auch unter Kontrolle der beiden berücksichtigten Prädiktoren bestehen bleibt und weder die Dauer der Computererfahrung noch die computerbezogene Selbstwirksamkeitserwartung [...] zur Erklärung der Unterschiede beitragen. Somit wird deutlich, dass Jungen an nicht gymnasialen Schulformen [...] über signifikant geringere computer- und informationsbezogene Kompetenzen verfügen als Mädchen. (Bos et al. 2014, S. 258f.)

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Kategorie Geschlecht also sagen, dass deutliche Differenzen im kompetenten Umgang mit digitalen Medien nachgezeichnet werden können. Da dieser sowohl für Jungen als auch Mädchen als fächerübergreifende Schlüsselkompetenz gilt und eine Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft darstellt, ergibt sich daher auf Individualebene „die Frage nach Chancengerechtigkeit und Bildungspartizipation von Mädchen und Jungen zur Erfüllung von persönlichen und beruflichen Zielsetzungen“ (ebd., S. 231).

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das Geschlecht als Prädiktor für Leistungsunterschiede vor allem auch im Zusammenhang mit Indikatoren der sozialen Herkunft betrachtet werden muss (vgl. ebd., S. 259).

### **Statusabhängige bzw. soziale Disparitäten**

Ein wichtiger und gleichsam besorgniserregend stabiler Befund von Schulleistungsstudien wie z.B. PISA ist die „für bereichsspezifische Kompetenzen identifizierte enge Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status von Familien und dem Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., S. 24). Die ICILS 2013 untersucht erstmals, ob und in welchem Ausmaß eine Koppelung zwischen der sozialen Lage von Schülern und ihren computer- und informationsbezogenen Kompetenzen besteht. Die ICILS-Befunde zeigen, dass unabhängig vom zugrundeliegenden Indikator der Erfassung der sozialen Herkunft hinsichtlich der Kompetenzstände von Jugendlichen aus verschiedenen sozialen Lagen deutliche Unterschiede zuungunsten von Jugendlichen aus sozioökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern bestehen (vgl. ebd.). Demnach lassen sich Schüler aus sozioökonomisch privilegierten Familien insgesamt „wesentlich häufiger den beiden höchsten Kompetenzstufen IV und V zuordnen. Jugendliche aus sozioökonomisch weniger privilegierten Elternhäusern erzielen im Vergleich anteilig mehr als doppelt so häufig Leistungen auf dem Niveau der unteren beiden Kompetenzstufen“ (ebd.).

Bei der Betrachtung der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schüler nach Bildungsniveau der Eltern zeigt sich, dass deutliche Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen aus Akademikerfamilien (554 Punkte) und mit Eltern mit Abitur (535 Punkte) im Vergleich zu Jugendlichen, deren Eltern maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen (489 Punkte), bestehen (vgl. ebd., S. 285).

Dieser Befund lässt vermuten, dass für den Erwerb von computer- und informationsbezogenen Kompetenzen weniger die ökonomischen, mehr jedoch die kulturellen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern relevant sind. Als in ihren computer- und informationsbezogenen Kompetenzen benachteiligt können damit insbesondere Achtklässlerinnen und Achtklässler aus Elternhäusern mit geringem Bildungsniveau identifiziert werden. (Bos et al. 2014, S. 285)

Im Zuge der Untersuchung des Zusammenhangs der sozialen Herkunft und der besuchten Schulform wird beim Vergleich der Schüleranteile zudem offensichtlich, dass Schüler mit privilegierten Lebensbedingungen an Gymnasien überrepräsentiert sind. Schüler aus weniger privilegierten sozialen Lagen – denen anscheinend auch seltener im Elternhaus ein anregungsreiches Lernmilieu zum Erwerb computer- und informationsbezogener

Kompetenzen geboten wird (vgl. Theunert 2010, S. 9f.) – besuchen entsprechend deutlich häufiger eine Schulform, die nicht oder nicht ausschließlich einen gymnasialen Bildungsgang anbietet (vgl. Bos et al. 2014, S. 285). Demnach überrascht es nicht, dass sich deutliche Kompetenzunterschiede zwischen Schülern an Gymnasien und an anderen Schulformen der Sekundarstufe I abzeichnen. Jedoch erklärt nur an den nicht-gymnasialen Schulformen die soziale Herkunft Leistungsunterschiede in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schüler (vgl. ebd., S. 25).

Mit Blick auf das Geschlecht der Jugendlichen zeigen sich unter Kontrolle aller anderen Indikatoren noch deutliche Effekte zuungunsten der Jungen (vgl. ebd., S. 288). In der Zusammenschau aller Analysen zur sozialen Lage wird deutlich,

[...] dass insbesondere männliche Jugendliche aus Familien mit wenigen kulturellen und ökonomischen Ressourcen, die Schulen besuchen, die nicht oder nicht ausschließlich einen gymnasialen Bildungsgang anbieten, derzeit zu der Schülergruppe zählen, die besorgniserregend niedrige computer- und informationsbezogene Kompetenzen aufweist. (Bos et al. 2014, S. 288)

Insgesamt stützen die referierten Befunde also die Hinweise aus bereits vorliegenden Studien, die ebenfalls herkunftsspezifische Unterschiede zwischen gleichaltrigen Jugendlichen aus niedrigeren und höheren sozialen Lagen beim kompetenten Umgang mit digitalen Medien zeigen konnten (vgl. ebd., S. 292). Da die Frage nach dem Einfluss des Migrationshintergrundes in engem Zusammenhang mit herkunftsbezogenen Disparitäten steht, hat sich die ICILS 2013 auch dieser Frage gewidmet.

### **Migrationsspezifische Disparitäten**

Fast die Hälfte der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen hat einen Migrationshintergrund, „ist also selbst gewandert oder aber die Eltern oder Großeltern stammen aus einem anderen Land“ (Wagner/Eggert 2013, S. 31). Für bereichsspezifische Kompetenzen sind migrationsspezifische Unterschiede in Deutschland und im internationalen Vergleich bereits umfassend untersucht worden (vgl. Bos et al. 2014, S. 297). So weisen beispielsweise die PISA-Studien seit geraumer Zeit mit Nachdruck darauf hin, dass es gerade Schüler mit Migrationshintergrund sind, die offensichtlich mit großen Schwierigkeiten im Hinblick auf schulische Anforderungen zu kämpfen haben. Auch machen einige Arbeiten der letzten Jahre darauf aufmerksam, dass Unterschiede in den Medienaneignungspraxen und Nutzungsweisen von Computer und Internet zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen (vgl. z.B. Hacke 2012).

In der ICILS 2013 wird der Migrationshintergrund der untersuchten Schüler im Rahmen der Hintergrundfragebögen zum einen über das Geburtsland der Eltern und des Schülers (Zuwanderungshintergrund), zum anderen über die in der Familie am häufigsten gesprochene Sprache (Familiensprache) erfasst (vgl. Bos et al. 2014, S. 300). In Bezug auf den Indikator Zuwanderungshintergrund zeigen die ICILS-Ergebnisse für Deutschland, dass diejenigen Schüler über signifikant höhere computer- und informationsbezogene Kompetenzen verfügen, die keinen Zuwanderungshintergrund aufweisen (vgl. ebd., S. 26). Dabei wird sichtbar, dass der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, der nicht über Kompetenzstufe II hinauskommt, bei mehr als 40 % liegt (vgl. ebd., S. 27).

Signifikante migrationsspezifische Disparitäten zeigen sich auch differenziert nach Familiensprache: Schüler, deren Familiensprache Deutsch ist, besitzen gegenüber den Schülern, die zu Hause am häufigsten eine andere Sprache sprechen, einen Leistungsvorsprung in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (vgl. ebd., S. 308). Dabei ist der Anteil der Jugendlichen, der in der Familie eine andere Sprache als Deutsch spricht, für die unterste Kompetenzstufe I „mit 14,8% sehr hoch und im Vergleich etwa dreimal höher als der Anteil der Schülerinnen und Schüler, der in der Familie Deutsch spricht (5.5%)“ (ebd., S. 309). Respektive dazu zeigt sich für die beiden oberen Kompetenzstufen IV und V, „dass Schülerinnen und Schüler, deren Familiensprache eine andere Sprache als Deutsch ist, weit weniger stark vertreten sind“ (ebd., S. 310). Das bedeutet, ein besorgniserregend hoher Anteil von Jugendlichen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, verfügt über nur sehr einfache Fähigkeiten im kompetenten Umgang mit digitalen Medien, „die sich vor dem Hintergrund des in ICILS 2013 entwickelten Kompetenzmodells als rudimentäre rezeptive Fertigkeiten beschreiben lassen und [...] nur einfache Anwendungskompetenzen [...] umfassen“ (ebd., S. 306).

In vielen Gesellschaften ist beobachtbar, dass Familien mit Migrationshintergrund einen niedrigeren sozioökonomischen Status und ein geringeres Bildungsniveau aufweisen als die einheimische Bevölkerung (vgl. Walter/Taskinen 2007). Das legt nahe, dass sich migrationsspezifische Disparitäten hinsichtlich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen auf Merkmale der sozialen Herkunft und den Bildungshintergrund zurückführen lassen. Aus diesem Grund wurden in der ICILS 2013 vertiefende Analysen zum Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülern ausgeführt:

Unter Kontrolle von Indikatoren der sozialen Herkunft [...] werden Regressionsmodelle differenziert nach Gymnasien sowie nach anderen Schulformen der Sekundarstufe I betrachtet[, um] der Frage nach[zugehen], ob sich die gefundenen Kompetenzunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf andere Merkmale zurückführen lassen und wie sich diese Unterschiede in den [...] Schulformen darstellen. (Bos et al. 2014, S. 315)

Die ICILS 2013 hat offengelegt, dass sich für Schüler an Gymnasien migrationspezifische Disparitäten zeigen, die auch unter Kontrolle von Indikatoren der sozialen Herkunft zufallskritisch abgesichert werden können. Für andere Schulformen der Sekundarstufe I kann hingegen festgestellt werden, dass für migrationspezifische Unterschiede „vielmehr Indikatoren der sozialen Herkunft, insbesondere das kulturelle Kapital der Schülerfamilien, ausschlaggebend sind“ (ebd.).

Aus den ICILS-Befunden geht zum einen deutlich hervor, dass eine differenzierte mehrdimensionale bzw. diversitätssensible Betrachtung der Medienwelten Jugendlicher notwendig ist (vgl. BMFSFJ 2017, S. 303). Zum anderen zeigen die Befunde, dass die Art und Weise der Mediennutzung und -aneignung sowie die Fähigkeit, Medienangebote richtig einzuordnen, in erster Linie eine Frage der Bildung, der Zugehörigkeit zu sozialen Milieus und den damit verbundenen Fähigkeiten und Alltagsrelevanzen sind (vgl. Bockermann 2012, S. 42; Wagner/Eggert 2013, S. 32; BJK 2016, S. 298). Es existiert demnach eine digitale Ungleichheit zwischen verschiedenen Gruppen Jugendlicher, wobei sich bestimmte Risikogruppen abzeichnen, die über besonders wenig Erfahrung im Umgang mit medialen Tätigkeiten und Inhalten verfügen und dementsprechend Gefahr laufen, von bestimmten Teilbereichen der Gesellschaft ausgeschlossen zu werden. Im Zuge der Bildung von Typologien jugendlichen Medienhandelns, wie sie einige Autoren vornehmen, werden diese Gruppen beispielsweise als „Deprivierte“ (vgl. Treumann et al. 2007) oder als „Prekäre“ (vgl. Behrens et al. 2014) bezeichnet.

Der wissenschaftliche Diskurs der digitalen Spaltung (sog. *Digital Divide*) befasst sich mit differenten medialen Zugängen und Nutzungsweisen und versucht, hierfür Erklärungsmodelle zu finden.<sup>11</sup> Im folgenden Kapitel wird ein solcher prominenter Erklärungsansatz vorgestellt.

<sup>11</sup> Das Phänomen des *Digital Divide* bezog sich anfänglich, d.h. in den 1990er Jahren, primär auf Zugangshindernisse zu Medien und neuen Technologien. Da sich beim Zugang zu den digitalen Medien heute jedoch eine enorme Veralltäglichsung – v.a. bei jungen Menschen – abzeichnet, ist nunmehr z.T. bereits von einem *Second-Level Digital Divide* die Rede: Der Fokus liegt nicht mehr auf Fragen des Zugangs, sondern auf den differenten und ungleichen Nutzungsbedürfnissen, Aneignungsweisen und Verwendungszwecken sowie den daraus resultierenden Konsequenzen, besonders unter Medienkompetenzkriterien (vgl. Niesyto 2010, S. 317; BMFSFJ 2017, S. 298).

### 2.2.6 Erklärungsansatz für Nutzungs- und Kompetenzunterschiede

Das Phänomen des *Digital Divide* „geht zurück auf Erkenntnisse der Wissenskluft-Forschung und der auch in Deutschland rezipierten gleichnamigen Wissenskluft-Hypothese“ (Bockermann 2012, S. 36). Der Kommunikationswissenschaftler Philipp J. Tichenor formulierte 1970 gemeinsam mit den Soziologen George A. Donohue und Clarice N. Olien erstmalig die These von der medial verursachten Wissenskluft:

As the infusion of mass media information into a social system increases, segments of the population with higher socioeconomic status tend to acquire this information at a faster rate than the lower status segments, so that the gap in knowledge between these segments tends to increase rather than decrease. (Tichenor et al. 1970, S. 159f.)

Die Wissenskluft wird demnach durch massenmediale Informationsvermittlung nicht geschlossen, sondern weitet sich aus, da statushöhere Gruppen mit einem höheren Wissensniveau und entsprechenden Sozialbeziehungen Medien gezielter und auch gewinnbringender für sich verwerten können als statusniedrigere Gruppen, bei denen der Sättigungsgrad an Informiertheit zudem sehr viel schneller erreicht sei (vgl. Bonfadelli 2008, S. 270ff.; Zillien 2009, S. 70ff.). Die gesellschaftspolitische Brisanz der Hypothese besteht also darin, dass die Medien als ‚Trendverstärker‘ bestehende soziale Ungleichheiten bezüglich Bildung, sozialer Schicht und ungleicher Verteilung von Macht auf der Ebene des gesellschaftlichen Wissens reproduzieren (vgl. Bonfadelli 2008, S. 270).

Dies bricht mit der gängigen Vorstellung, dass die Verbreitung von Informationsangeboten notwendigerweise zu umfassend informierten Individuen führen müsse, hinterfragt den Aufklärungsanspruch der Medien und lenkt den Blick auf die nicht-intendierten Folgen der medialen Ausweitung des Informationsangebots. (Zillien 2009, S. 71)

Das Entstehen und Wachsen von Wissensklüften wurde in den letzten Jahren zunehmend mit Blick auf die Verbreitung des Internets diskutiert (vgl. Treumann et al. 2007, S. 38; Bonfadelli 2008, S. 270; Zillien 2009, S. 82). Mit Hilfe der Internettechnologien ist es zwar möglich, mehr Informationen einer größeren Anzahl an Menschen zur Verfügung zu stellen als je zuvor – „[b]ut the same technology has made access to it more difficult“ (Feather 2013, S. 38). Dem Denkmuster der Wissenskluft-Forschung folgend und aufgrund der spezifischen Fähigkeiten, die eine sinnvolle Internetnutzung erfordert, vertritt Bonfadelli (2002, S. 73) die These, dass das Internet im Vergleich zu traditionellen Medien noch stärker eine Fragmentierung des Publikums fördert und eine Verschärfung sozialer Ungleichheiten zur Folge hat. V.a. materielle und bildungsbezogene Restriktionen legen nahe, dass insbesondere die ohnehin schon Privilegierten die Chance haben, von

der Nutzung des Internets zu profitieren (vgl. Eichmann 2000, S. 273ff.). Diese These der „neuen Technologien und alten Ungleichheiten“ scheint von Zilliens (2009) und anderen Untersuchungen (vgl. z.B. van Dijk 2005) zum Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Internetnutzung bestätigt zu werden:

Die empirischen Analysen haben ergeben, dass hinsichtlich der Art des technologischen Internetzugangs, der digitalen Kompetenzen und der Gratifikationen der Internetnutzung signifikante Statusunterschiede zu Gunsten statushoher Gruppierungen bestehen. Selbst dann, wenn Statusunterschiede hinsichtlich der Art des technologischen Zugangs und der digitalen Kompetenzen konstant gehalten werden, sind es die wirtschaftlich und gesellschaftlich besser Positionierten, die in einem höheren Maße von der Verfügbarkeit des Internets profitieren. (Zillien 2009, S. 235)<sup>12</sup>

Die Verfügbarkeit des Internets bewirkt auf Seiten der besser positionierten Gesellschaftsmitglieder – also jene, die von vornherein über höhere materielle, bildungsbezogene, soziale und kulturelle Ressourcen verfügen – einen positiven Verstärkungseffekt. Gleichzeitig tritt auf Seiten der schlechter positionierten Personen ein vergleichsweise schwacher positiver Effekt der Internetnutzung auf (vgl. van Dijk 2005, S. 125). Statusabhängige Wissens- und Interpretationsschemata sind demnach mächtige Mechanismen, die die Art der Internetnutzung entscheidend mitbestimmen (vgl. Zillien 2010, S. 77). Somit sind die digitalen Ungleichheiten lediglich eine Fortschreibung und Verfestigung herkömmlicher Ungleichheiten unter dem Vorzeichen der Informations- und Wissensgesellschaft (vgl. ebd.).<sup>13</sup>

Um den Ursachen und Konsequenzen solcher digital bedingten sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken, besteht die dringende Notwendigkeit, Medienkompetenz pädagogisch begleitet auszubilden und umfassend zu fördern. Mit der Vermittlung und Förderung von Medienkompetenz – bzw. der Bewertung der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen – geht die empirische Erfassung jedoch Hand in Hand. Da diese allerdings bisher in vielen Fällen nur defizitär erfolgt, widmet sich die vorliegende Arbeit explorativ diesem Desiderat. Anhand einer Gruppe sozial benachteiligter Jugendlicher wird exemplarisch testbasiert untersucht, wie die MKF ausgeprägt ist und mit welchen schülerbezogenen Merkmalen die MKF möglicherweise im Zusammenhang steht.

<sup>12</sup> Die polarisierende Gegenüberstellung von ‚Informationselite‘ und ‚Unterhaltungsproletariat‘ (vgl. Eichmann 2000) kann jedoch nur bedingt bestätigt werden. Es ist zwar eine sehr viel stärkere Informationsorientierung auf Seiten der statushöheren Onliner festzustellen, diese schließt jedoch unterhaltungsorientierte Nutzungsweisen nicht aus (vgl. Zillien 2009, S. 235).

<sup>13</sup> An dieser Stelle soll kurz erwähnt werden, dass es neben der Wissenskluft-Hypothese diverse andere Ansätze zur Erklärung existierender Disparitäten bei der Nutzung und des kompetenten Umgangs mit neuen Technologien bzw. Medien gibt. Hier ist u.a. der Kapitalsortenansatz zu nennen, der auf die Habitus-theorie zurückgeht (vgl. Treumann et al. 2007, S. 39).

## 3 Methodisches Vorgehen

Dokumentation und Reflexion des Forschungsprozesses stellen dessen Transparenz und Nachvollziehbarkeit sicher. In diesem Sinne werden zunächst die methodisch-methodologischen Grundlagen, die Operationalisierung der in Kapitel 2.1.3.2 dargelegten Teilfähigkeiten der MKF sowie die Konzeption des Testinstruments erläutert (3.1). Anschließend erfolgen die Beschreibung der Stichprobe sowie die Schilderung der Durchführung der Datenerhebung (3.2). Nachfolgend wird die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung und -auswertung nachvollziehbar gemacht (3.3). Im letzten Unterkapitel werden die angewandte Methodik und die Auswertungsstrategien sowie weitere Aspekte der Untersuchung kritisch beleuchtet, um Grenzen des Vorgehens und Einschränkungen der Aussagekraft der Ergebnisse sichtbar zu machen (3.4).

### 3.1 Methode und Instrumentierung

#### 3.1.1 Empirisch-quantitative Exploration

Die in dieser Arbeit bis dato so noch nicht durchgeführte Erfassung der MKF sozial benachteiligter Jugendlicher mit dem von Klimmt et al. (2014, 2015) entwickelten Testinstrument sowie die Untersuchung möglicher Zusammenhänge zwischen der MKF dieser Jugendlichen und dem Geschlecht, der Familiensprache sowie verschiedenen Aspekten des Medienhandelns legt ein exploratives Vorgehen nahe.

Explorative bzw. erkundende Untersuchungen werden in erster Linie mit dem Ziel durchgeführt, in einem relativ unerforschten Untersuchungsbereich neue Hypothesen zu entwickeln oder theoretische bzw. begriffliche Voraussetzungen zu schaffen, um erste Hypothesen formulieren zu können. (Bortz/Döring 2006, S. 50)

Konkret wird eine explorative quantitative Datenanalyse angestrebt, die den Abgleich von theoretischer Vorarbeit und empirischer Arbeit umfasst und sich dabei Methoden der deskriptiven Statistik bedient. Sie trägt durch die Darstellung und Aufbereitung von quantitativen Ergebnissen einer Stichprobenuntersuchung dazu bei, bislang unberücksichtigte bzw. unentdeckte Muster und Regelmäßigkeiten in Messwerten sichtbar zu machen, die der Alltagsbeobachtung sonst möglicherweise entgangen wären (vgl. ebd., S. 369). Indem der Explorationsprozess dokumentiert, reflektiert und bewertet wird, kann er in den Bereich der Wissenschaftlichkeit verlagert werden (vgl. ebd., S. 354). Wie bereits im Rahmen der Zielformulierung verdeutlicht, wird dabei keine Repräsentativität der Ergebnisse



angestrebt. Stattdessen handelt es sich vielmehr um „eine in den Forschungsprozess voll integrierte, systematische Gegenstandserkundung“ (ebd. 2016, S. 173).

Aufgrund dessen, dass explorative Untersuchungen relativ wenig normiert sind, lassen sie „der Phantasie und dem Einfallsreichtum des Untersuchenden viel Spielraum“ (ebd. 2006, S. 50). Im Gegensatz zu hypothesenprüfenden Untersuchungen sind folglich die Richtlinien für die Planung und die Anfertigung des Untersuchungsberichtes weniger verbindlich. Dennoch gehen explorative Untersuchungen keineswegs völlig theoriefrei vor:

Allein die Auswahl derjenigen Variablen, die in den explorierten Datensatz aufgenommen werden, die [...] Operationalisierung und Messung oder die Selektion von Untersuchungsobjekten ist von teils impliziten, teils expliziten Vorannahmen und Theorien geleitet. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass dieses theoretische Vorverständnis noch nicht soweit elaboriert und fokussiert ist, dass sich operationale und schließlich auch statistische Hypothesen formulieren lassen, die einer Signifikanzprüfung unterzogen werden könnten. (Bortz/Döring 2006, S. 356)

Somit wird zur Beantwortung der in Kapitel 1.2 formulierten Forschungsfragen statt eines hypothesenprüfenden Vorgehens, eine auf den erarbeiteten theoretischen Grundlagen basierende empirisch-quantitative Exploration durchgeführt, die um qualitative Aspekte – d.h. um die Analyse ausgewählter Freitextantworten (vgl. 3.3.3) – angereichert wird. Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst die Operationalisierung der MKF-Teilfähigkeiten sowie der Aufbau des Testinstruments dargelegt.

### **3.1.2 Operationalisierung und Testinstrument**

Für die Untersuchung wird ein von Klimmt et al. (2014, 2015) entwickeltes und standardisiertes Testinstrument zur Messung der MKF verwendet, das erstmalig im Juli 2014 vorgestellt und 2015 publiziert wurde. Neben der Aktualität der Erhebungsmethode ist das ausschlaggebende Auswahlkriterium für dieses Testverfahren, dass es bisher kaum standardisierte Medienkompetenztests oder vergleichbare Instrumente gibt. Ein weiterer Vorteil des Testkonzeptes ist zudem, dass die Fähigkeit zu einem kritisch-kompetenten Medienumgang mittels computergestützter Aufgaben erfasst wird und nicht auf einer Selbsteinschätzung der Jugendlichen beruht (vgl. 2.2.4). Das bedeutet, das Testinstrument besteht – analog zu psychologischen Leistungstest – aus Aufgaben, die richtig oder falsch beantwortet werden können. Der Lösungsgrad der Aufgaben ist dann ein Indikator für die Leistungsfähigkeit bzw. Performanz der Probanden hinsichtlich der zu messenden Kompetenz (vgl. Klimmt et al. 2015, S. 69).

Ausgangspunkt für die Operationalisierung und Testkonstruktion ist die Dimensionalisierung von MKF in die in Kapitel 2.1.3.2 dargestellten Medieninhaltskategorien: informierende, unterhaltende und werbende Medieninhalte sowie Inhalte onlinevermittelter Nutzerkommunikation. Gemäß Klimmt et al. (2014, S. 10) dient die „Zielvorstellung des [medienkritikfähigen und] gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts [...] als normativer Bezugsrahmen, innerhalb dessen jede der vier Inhaltskategorien in verschiedene Teilfähigkeiten ausdifferenziert wird“. Das heißt, dass entlang der Inhaltskategorien 14 Aufgaben konzipiert werden können, die die konkreten inhaltspezifischen Teilfähigkeiten der MKF operationalisieren (vgl. Übersicht im Anhang 2). Das Testinstrument ist somit in der Lage, empirische Test-Scores – Leistungswerte je Inhaltsbereich sowie einen Gesamt-Score der MKF über die Inhaltsbereiche hinweg – zu erzeugen, mit denen statistische Analysen für verschiedene Fragestellungen möglich werden (vgl. ebd. 2015, S. 69).

Das standardisierte und erprobte finale Testinstrument<sup>14</sup> umfasst 14 Aufgaben mit integriertem Stimulusmaterial (z.B. Zeitungs- oder Sendungsausschnitte, Werbeplakat oder -video). Durch die Nutzung authentischen, realen Materials aus dem Internet und Nachrichtenportalen, aus Film und Fernsehen etc. soll eine möglichst hohe Authentizität erreicht und somit eine größere Motivation der Probanden bei der Testbearbeitung durch lebensnahe Kontexte sichergestellt werden. Alle Aufgaben wurden in einem Online-Fragebogen mit der Umfragesoftware Unipark des Anbieters Questback programmiert.<sup>15</sup> Das vollständige Testinstrument ist im Anhang 7 einzusehen.

Mit jeder der 14 Aufgaben konnten die Jugendlichen einen Punkt erreichen. Die Anzahl der Aufgaben pro Block entspricht somit der maximal erreichbaren Punktzahl in der jeweiligen Inhaltskategorie. Der erste Block des Testinstruments zur Dimension der *Information* ist mit sechs Aufgaben am längsten gehalten. Der zweite Block zur Inhaltskategorie der *Unterhaltung* umfasst drei Aufgaben, ebenso der dritte Block zur Kategorie *Werbung*. Der vierte und letzte Block zur *Nutzerkommunikation* beinhaltet zwei Aufgaben. Die Aufgaben umfassen zur einen Hälfte offene Aufgabenformate, die so programmiert waren, dass kein Zeichenlimit gesetzt wurde (Aufgaben 4, 5, 8, 9, 11, 12 und 14). Die

<sup>14</sup> Die Testaufgaben wurden in zwei Studien mit jugendlichen Samples erprobt. Die Ergebnisse bescheinigen dem Test, dass er methodisch-operativ geeignet ist, das MKF-Niveau von Jugendlichen zu bestimmen. Eine Validierungsstudie mit einer studentischen Stichprobe ergänzt diesen Befund (vgl. Klimmt et al. 2015, S. 62f.). Die Standardisierung des Testinstruments kann bei Klimmt et al. (2015) im Detail nachvollzogen werden.

<sup>15</sup> Die Vorteile einer solchen computerbasierten Erhebung sind die leichte Verbreitung, der leichte Zugang sowie die geringen Erhebungskosten. Zudem ist die Anonymität der Teilnehmer in diesem Verfahren einfach herzustellen und zu gewährleisten (vgl. Gerdnun 2015, S. 68).

Ausführlichkeit der Formulierungen ist somit vom Probanden selbst bestimmbar. Die zweite Hälfte der Aufgaben besteht aus geschlossenen Fragen mit Einfach- und Mehrfachantwortmöglichkeiten (Aufgaben 1, 2, 3, 6, 7, 10 und 13) sowie zwei Fragen mit einer vierstufigen Skala (Aufgaben 6 und 10).

Neben den Aufgaben zur Erfassung der MKF besteht der Online-Fragebogen aus einem zweiten Abschnitt zum Medienhandeln der Jugendlichen (s. Anhang 8). Die komplexe Frage nach dem jugendlichen Medienhandeln untergliedert sich dabei in ausgewählte Aspekte, die mit Unterfragen nach der Häufigkeit verschiedener Medien-Aktivitäten, der Wichtigkeit von Medien im Alltag sowie der Gesprächshäufigkeit mit Freunden, Familie und Lehrkräften über unterschiedliche Medien und mediale Themen abgebildet werden. Der Fragebogen enthält ebenfalls eine Frage zum Geschlecht und dem häuslichen Sprachgebrauch (s. Anhang 8). Die Frage zur Familiensprache wird dabei folgendermaßen formuliert: *Welche Sprache sprichst du zu Hause am häufigsten?* „Deutsch“ und „Eine andere Sprache“ stellen die Antwortmöglichkeiten dar, wobei im Falle von „Eine andere Sprache“ die Option besteht, die jeweilige Sprache zu konkretisieren.

Da das Testinstrument für 15- bis 17-Jährige entwickelt wurde, ist die Wahl der Zielgruppe in dieser Hinsicht bereits vordefiniert. Im nachfolgenden Abschnitt wird nun die Stichprobe genauer beschrieben sowie die Durchführung der Erhebung erläutert.

## 3.2 Stichprobe und Durchführung der Erhebung

### 3.2.1 Auswahl und Beschreibung der Stichprobe

Im Gegensatz zu explanativen Studien zur Überprüfung von Hypothesen oder zur Ermittlung generalisierbarer Stichprobenkennwerte, ist es für explorative Untersuchungen weitgehend unerheblich, wie die Untersuchungsteilnehmer aus der interessierenden Population ausgewählt werden: „Es sind anfallende Kollektive unterschiedlicher Größe oder auch einzelne Untersuchungsteilnehmer, deren Beobachtung oder Beschreibung interessante Hypothesen versprechen.“ (Bortz/Döring 2006, S. 71) Folglich ist es legitim, dass auch pragmatische Aspekte (z.B. Bereitschaft der Lehrkraft, räumliche und zeitliche Verfügbarkeit etc.) Einfluss auf die Auswahl der Stichprobe genommen haben.

Insgesamt konnten im Rahmen der Datenerhebung 21 Schüler einer 9. Klasse befragt werden, die die Ernst-Schering-Schule (ESS), eine Integrierte Sekundarschule ohne eigene gymnasiale Oberstufe, besuchten. Die ESS befindet sich im Berliner Ortsteil

Wedding (Bezirk Mitte) und ist vom Berliner Senat offiziell als „Brennpunktschule“ anerkannt. Ein kurzes Schulporträt der ESS befindet sich im Anhang 9.

Zum Befragungszeitpunkt lag der Altersdurchschnitt in der Stichprobe bei 15,1 Jahren. Zehn Probanden gaben an, männlichen Geschlechts zu sein, weitere zehn Probanden gaben an, weiblich zu sein. Ein Proband hat kein Geschlecht angekreuzt. In Bezug auf die Familiensprache gaben sechs Probanden an, zu Hause überwiegend Deutsch zu sprechen. 15 Probanden erklärten, zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, wobei jedoch vier dieser 15 Probanden im Freitextfeld kommentierten, zu Hause „auch Deutsch“ zu sprechen (s. Anhang 10).

Da die Probanden exemplarisch für die Gruppe Jugendlicher aus sozial benachteiligten Milieus untersucht werden sollen, in der Befragung jedoch keine umfassenden sozioökonomischen Daten zu den Lebensumständen und -hintergründen erfasst wurden, ist an dieser Stelle eine Begründung erforderlich, weshalb die untersuchte Stichprobe als aus sozial benachteiligten Milieus stammend gelten kann. Hierfür werden einerseits Hintergrundinformationen zu der besuchten Schulform und Schule herangezogen sowie andererseits eine kurze Milieubeschreibung zum Ortsteil Berlin-Wedding, der dem Bezirk Mitte zuzuordnen ist. Dieses Vorgehen ist plausibel, da der Wohnort der Schüler größtenteils dem Einzugsgebiet der Schule entspricht: Laut Schulporträt 2016/17 der ESS wohnen 467 der 537 Schüler (87 %) im Bezirk Mitte (vgl. SBJF Berlin 2018).

Wie bereits erwähnt, bietet die ESS keine gymnasiale Oberstufe an. Ausgehend von dem Befund, dass Jugendliche aus weniger privilegierten sozialen Lagen deutlich häufiger eine Schulform besuchen, die nicht oder nicht ausschließlich einen gymnasialen Bildungsgang anbietet (vgl. Bos et al. 2014, S. 285f.), lassen sich bereits erste Rückschlüsse auf den sozialen Status der Schüler ziehen. Da in vielen Gesellschaften zudem beobachtbar ist, dass Familien mit Migrationshintergrund einen niedrigeren sozioökonomischen Status und ein geringeres Bildungsniveau aufweisen als die einheimische Bevölkerung, ist zusätzlich die Betrachtung der Indikatoren Staatsangehörigkeit und Herkunftssprache für die Einschätzung der Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Milieus relevant:

286 Schüler der ESS (rund 53 %) besitzen eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit und 494 Schüler sind nichtdeutscher Herkunftssprache (92 %) (vgl. SBJF Berlin 2018). Diese Zahlen übertreffen sogar die Werte der Berliner Schulstatistik im Schuljahr 2016/17 für den Bezirk Mitte, in der für Integrierte Sekundarschulen 32 % ausländische

Schüler und 82 % Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache an der Gesamtschüleranzahl erfasst wurden (vgl. ebd. 2017).

Ein weiterer starker Indikator für einen niedrigen sozialen Status ist die Befreiung von der Zuzahlung des Eigenanteils bei Lernmitteln. Laut Berliner Schulstatistik im Schuljahr 2016/17 sind im Bezirk Mitte 72,6 % der Schüler an Integrierten Sekundarschulen von der Zuzahlung des Eigenanteils bei Lernmitteln befreit (vgl. ebd.). Im Vergleich zu allen anderen Bezirken ist dies der höchste Anteil. Dies deckt sich mit der Aussage im Kurzbericht zur Inspektion der ESS, dass „beinahe alle Erziehungsberechtigten von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit [sind]“ (SBJW Berlin 2013).

Weitere Sozialindikatoren für den Bezirk Mitte, die darauf hindeuten, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um Jugendliche aus sozial unterprivilegierten Lagen handelt, lassen sich im Regionalen Sozialbericht Berlin und Brandenburg finden (vgl. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2015), z.B.:

- **Armutsgefährdungsquote:** Der Bezirk Mitte gehört mit 18,5 % zu den drei Bezirken, die die höchsten Anteile an armutsgefährdeten Einwohnern haben (Neukölln: 21,5 %; Spandau 18,6 %).
- **Bildungsstand:** 22,8 % der Bevölkerung in Mitte weisen einen nur niedrigen Bildungsstand auf (Neukölln: 26,7 %; Pankow: 6,1 %).
- **(Langzeit-)Erwerbslosenquote:** Erhöhte Erwerbslosenquoten liegen in den Berliner Bezirken Mitte (13,9 %), Neukölln (13,7 %) und Spandau (13,2 %) vor. Die durchschnittliche Langzeiterwerbslosenquote in Berlin beträgt 5,2 %. In Mitte (7,7 %) gibt es neben Spandau (7,8 %) die höchste Langzeiterwerbslosenquote der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter.
- **Mindestsicherungsquote:** 2014 war jeder fünfte Berliner (19,2 %) auf Leistungen der sozialen Mindestsicherung angewiesen. In Mitte (26,7 %) betrug dieser Anteil sogar über ein Viertel.

Nachdem sowohl die Konzeptualisierung des Testinstruments erläutert als auch die Stichprobe beschrieben wurde, führt das nachfolgende Kapitel diese beiden Komponenten im Zuge der Beschreibung der Testdurchführung zusammen.

### 3.2.2 Setting und Testverlauf

Die Datenerhebung erfolgte im Klassenverband am Montag, den 19.12.2016, in den ersten beiden Unterrichtsstunden (8–9.30 Uhr). Der Ablauf der Untersuchung gestaltete sich folgendermaßen: Den Schülern wurde zunächst kurz erläutert, dass sie individuell einen Online-Fragebogen zu verschiedenen Medien(-inhalten) am PC bearbeiten werden. Es wurde erklärt, dass der Test nicht benotet und dass weder Lehrern noch Eltern Einblick in das Testergebnis gewährt wird. Anschließend erhielten die Schüler einen Link zum Fragebogen. Nach Eingabe des Links gelangten sie auf eine Startseite, in der sie kurz über

die Intention des Forschungsvorhabens informiert wurden. Anschließend konnte die Bearbeitung der Testaufgaben beginnen, für die ein Zeitrahmen von maximal 60 Minuten zur Verfügung stand. Jeder Teilnehmende arbeitete an einem eigenen Rechner.<sup>16</sup> Am Ende standen 15 Minuten für eine Reflexionsrunde zur Verfügung, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Gedanken und Fragen zum Test zu äußern bzw. zu stellen.

Informelle Beobachtungen, die während der Durchführung gemacht wurden und in Bezug auf die Interpretation in Kapitel 5 relevant sind, werden nachfolgend kurz aufgeführt:

- Bereits während der einleitenden Instruktionen und organisatorischen Hinweise waren mehrere Schüler unruhig, ließen sich leicht vom eingeschalteten PC ablenken oder sprachen untereinander.
- Im Zuge der Eingabe des Links, der zur Befragung führte, gelang es sieben Schülern nicht auf Anhieb, den Link korrekt einzugeben und ohne Hilfestellung auf die Befragungsseite zu gelangen. Beispielsweise gaben die Schüler trotz eindeutiger Anweisung nicht den vollständigen Link ein oder versuchten, den Link über Google zu finden, anstatt diesen in die Browser-Adresszeile einzutippen.
- Während der Durchführung gab es trotz der expliziten Aufforderung, den Test alleine zu bearbeiten, immer wieder Schüler, die sich unterhielten oder gegenseitig bei der Beantwortung halfen bzw. absprachen. Zudem hatten einige Schüler Schwierigkeiten, die Konzentration durchgehend auf die Beantwortung zu richten, sodass sie z.B. zwischen den Aufgaben YouTube-Videos ansahen.
- Die Bearbeitungszeit der Schüler weist eine sehr große Spanne auf. So war der schnellste Schüler nach nur ca. neun Minuten mit der Beantwortung „fertig“, wohingegen die längste Bearbeitungszeit bei knapp unter 60 Minuten liegt.

Dank der computerbasierten Erhebungsmethode konnten die Daten sofort nach Beendigung der Erhebungsphase entsprechend der statistischen Auswertungssoftware exportiert werden, sodass ein fließender Übergang in die Datenaufbereitung/-analyse möglich war.

### **3.3 Auswertungsverfahren**

#### **3.3.1 Aufbereitung und Auswertung der Daten**

Die Datenaufbereitung und -auswertung wurde mit der Statistik- und Analyse-Software SPSS der Firma IBM durchgeführt sowie mit dem Tabellenkalkulationsprogramm Excel der Firma Microsoft. SPSS kam vorrangig bei den statistischen Berechnungen zum Einsatz, Excel insbesondere bei der tabellarischen Aufbereitung und Visualisierung der Daten zum MKF-Niveau und Medienhandeln der Probanden. Um die erhobenen Daten auswerten und statistische Analysen durchführen zu können, war nach dem Datenexport aus der Umfragesoftware Unipark in ein SPSS-kompatibles Format zunächst die

---

<sup>16</sup> Schüler, die den Test vor Ablauf der vorgegebenen Zeit absolvierten, bearbeiteten anschließend eine Rechercheaufgabe der Ethiklehrerin, die die Stunden für die Testdurchführung zur Verfügung stellte.

Datenaufbereitung notwendig. Die dazu erforderlichen Schritte sind Codierung, Recodierung sowie die sog. Indexbildung. Diese Schritte erfolgen in Anlehnung an die Codierregeln für die Bewertung der geschlossenen und offenen Aufgaben (s. Anhang 11 und 12) nach Klimmt et al. (2014).

In SPSS erfolgt die Recodierung über den Pfad „Transformieren → Umcodieren in andere Variable“. Eine Recodierung wurde bei den geschlossenen Aufgaben vorgenommen, z.B. für die Aufgabe 3 im Themenfeld Information (Beurteilung der Meinungsvielfalt). Den Schülern wurden zwei Nachrichtentexte präsentiert, die sie bewerten sollten. Die Bewertung sollte anhand der Vielfalt an Quellen und Blickwinkeln festgemacht werden, wobei nur eine Auswahl möglich war. Die Auswahlmöglichkeiten waren: Code 1 „Beide Nachrichtentexte sind gleich vielfältig“, Code 2 „Nachrichtentext 1 ist vielfältiger“ und Code 3 „Nachrichtentext 2 ist vielfältiger“. Die Antwort „Nachrichtentext 1 ist vielfältiger“ (Code 2) ist die vom Testinstrument vorgegebene korrekte Antwort und wird entsprechend dem Codebuch als Code 1 (entspricht einem Punkt) umcodiert. Da die beiden anderen Auswahlmöglichkeiten als falsch codiert werden sollen, werden Code 1 („Beide Nachrichtentexte sind gleich vielfältig“) und Code 3 („Nachrichtentext 2 ist vielfältiger“) auf den Code 0 (entspricht 0 Punkten) umcodiert.

Eine Codierung wird vorgenommen, wenn einer Variable zuvor noch kein Code zugeordnet wurde. Dies ist bei den offenen Aufgabenformaten der Fall, in denen die Schüler ihre Antworten selbst formulieren mussten. Das Problem, das hierbei entstehen kann, betrifft die Auswertungsobjektivität (vgl. 3.4). Daher sind im Codebuch des Testinstruments eindeutige Klassifikationsanweisungen für die offenen Antworten vorgegeben, die ein Transformieren in einen Code und somit eine objektive Bewertung ermöglichen (sollen).

Ein Index wird schließlich benötigt, um das mehrdimensionale Phänomen der MKF durch eine einzelne Zahl messbar zu machen (vgl. Gerdnun 2015, S. 77). Nach Abschluss der Codierung und Recodierung wurden daher in Anlehnung an Klimmt et al. (2015) für jeden Probanden in SPSS fünf Indizes berechnet: einer zur MKF, der alle 14 Variablen umfasst (TestGesamt), und jeweils einer zu den Inhaltskategorien der MKF (InfoGesamt, UnterhGesamt, WerbGesamt und NutzkomGesamt).

Für die Unterteilung in unterschiedliche MKF-Niveaus wurden jeweils zwei Punkte zu Punktstufen zusammengefasst. Daraus resultieren sieben Gruppierungen der MKF: sehr gering (0-2,00), gering (2,01-4,00), eher gering (4,01-6,00), mittel (6,01-8,00), eher hoch (8,01-10,00), hoch (10,01-12,00) und sehr hoch (12,01-14,00). Zudem wurden die Indizes

der vier Dimensionen umcodiert in drei Leistungsgruppen: geringe, mittlere und hohe MKF. Jede Leistungsgruppe entspricht dabei einem Drittel der maximal erreichbaren Punktzahl (vgl. Klimmt et al. 2015, S. 73).

An die hier erläuterte Datenaufbereitung schließt sich die quantitative Datenanalyse an. Zur zusammenfassenden und übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse der Stichprobenuntersuchung als Ausgangspunkt für die Beantwortung der Forschungsfragen nach der Ausprägung der MKF und den Zusammenhängen mit dem Geschlecht, der Familiensprache und dem Medienhandeln sind dabei die bekannten Verfahren der deskriptiven Statistik geeignet: Häufigkeitsverteilungen (Häufigkeiten Gesamtergebnis, Einordnung der Ergebnisse in die sieben MKF-Gruppierungen und drei Leistungsgruppen), Maße der zentralen Tendenz (Berechnung der durchschnittlichen Performanz der Probanden, Grad der MKF in den Teilbereichen), Dispersion (Berechnung der Standardabweichung), Mittelwertvergleiche und Korrelationsmatrizen geben einen ersten Gesamteindruck über das Datenmaterial und bilden die Grundlage für die Interpretation.

### **3.3.2 Mittelwertvergleiche und korrelationsanalytische Untersuchungen**

Zur Beantwortung der Forschungsfrage nach den Zusammenhängen zwischen dem MKF-Niveau und dem Geschlecht bzw. der Familiensprache wird das statistische Verfahren des t-Tests herangezogen (Mittelwertvergleich zwischen zwei Gruppen). In Bezug auf die Zusammenhänge des MKF-Niveaus und verschiedenen Aspekten des Medienhandelns werden korrelationsanalytische Untersuchungen vorgenommen.<sup>17</sup>

Ausgehend von den in Kapitel 2.2.5 vorgestellten Befunden der ICILS 2013 wird zunächst untersucht, ob sich ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der MKF abzeichnet. Hierzu werden für das Gesamtergebnis sowie für die einzelnen Inhaltskategorien Mittelwertvergleiche der beiden Gruppen „männlich“ und „weiblich“ vorgenommen. Zudem wird – ebenfalls in Anlehnung an die ICILS-Befunde – untersucht, ob sich zwischen den Probanden, die zu Hause am häufigsten Deutsch sprechen und den Probanden, die angaben, zu Hause am häufigsten eine andere Sprache zu sprechen, ein Unterschied im Testwert zeigt. Hierzu werden für das Gesamtergebnis sowie für die einzelnen Inhaltskategorien Mittelwertvergleiche der beiden Gruppen „Deutsch“ und „Eine andere Sprache“ durchgeführt.

<sup>17</sup> Der Vergleich von Mittelwerten einer Variablen in unterschiedlichen Fallgruppen erfolgt in SPSS über den Pfad „Analysieren → Mittelwerte vergleichen → t-Test bei unabhängigen Stichproben“. Die Berechnung von Korrelationen erfolgt über den Pfad „Analysieren → Korrelationen → bivariat“.



Um zu überprüfen, ob die möglicherweise beobachteten Unterschiede zwischen den Gruppen in den jeweiligen t-Tests zufällig sind oder vermutlich eher systematische Ursachen besitzen, werden die Mittelwertdifferenzen auf Signifikanz ( $p$ ) getestet (vgl. Schnell et al. 2008, S. 451). In SPSS wird der Signifikanztest automatisch im Zuge des Mittelwertvergleichs ausgeführt. Liegt die Signifikanz bei  $\leq 0,05$  (d.h. das Ergebnis ist nur zu 5 % dem Zufall geschuldet), dann kann das Ergebnis als signifikant gelten. Bei einer Signifikanz von  $\leq 0,01$  (d.h. das Ergebnis ist nur zu 1 % dem Zufall geschuldet) gilt das Ergebnis als statistisch sehr signifikant (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 495).<sup>18</sup>

Für die Untersuchung möglicher Zusammenhänge zwischen der MKF und verschiedenen Aspekten des Medienhandelns werden bivariate korrelationsanalytische Untersuchungen mit SPSS durchgeführt. Konkret wird im Rahmen der Korrelationsberechnungen untersucht, ob sich Zusammenhänge zwischen dem erreichten Gesamtestwert sowie den erreichten Testwerten in den Inhaltskategorien und den verschiedenen Medien-Aktivitäten, der Einschätzung der Wichtigkeit von Medien im Alltag und der Gesprächshäufigkeit über verschiedene Medienthemen abzeichnen. Die formale Struktur einer ungerichteten bivariaten Zusammenhangshypothese lautet: Zwischen zwei Merkmalen X (MKF) und Y (ausgewählter Aspekt des Medienhandelns) besteht ein Zusammenhang. Die Richtung des Zusammenhangs (gleichsinnig/positiv vs. gegensinnig/negativ) ist hierbei (noch) nicht bestimmt (vgl. ebd., S. 506ff.).

SPSS bietet für die Korrelationsberechnungen zwei Korrelationskoeffizienten an: Spearman und Pearson. Da keine Normalverteilung der Daten vorliegt, ist die Voraussetzung für den Pearson-Korrelationskoeffizienten nicht erfüllt. Folglich wird im Rahmen der korrelationsanalytischen Untersuchungen ausschließlich der Korrelationskoeffizient ( $r$ ) nach Spearman berichtet. Analog zum Mittelwertvergleich wird in SPSS im Rahmen der Korrelationsberechnungen der Signifikanzwert ausgegeben. Wie für den t-Test angegeben, treffen die Kennzahlen der Signifikanz auch für die korrelationsanalytischen Untersuchungen zu.

Sowohl die Mittelwertvergleiche als auch die Korrelationsberechnungen wurden vollständig in Tabellenform dokumentiert und sind im Anhang einzusehen. Auf die entsprechenden Anhänge wird im Ergebnisteil verwiesen.

---

<sup>18</sup> Ein vernachlässigbar geringer Unterschied zwischen den beiden Gruppen schlägt sich in einer hohen Irrtumswahrscheinlichkeit im Signifikanztest nieder und wird als nicht signifikantes Ergebnis bezeichnet (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 25).

Da das MKF-Phänomen bisher nur wenig erforscht ist, sind neben dem quantitativen Ergebnis im Test auch die der Beantwortung vorausgegangenen Überlegungen hinsichtlich Plausibilität und Elaboriertheit von Interesse. Diese werden in der Beantwortung der offenen Aufgaben in Ansätzen ersichtlich. Deren Analyse soll daher der vorrangig quantitativen Untersuchung eine qualitative Ebene hinzufügen.

### 3.3.3 Qualitative Analyse der Freitextantworten

Wie in der Beschreibung des Testinstruments aufgezeigt (vgl. 3.1.2), besteht es zur Hälfte aus offenen Aufgaben, in denen die Probanden ihre Antworten selbst formulieren mussten. Abgesehen von der Codierung dieser Antworten und Transformierung in Punktwerte, die in die quantitative Analyse eingehen, bietet eine genauere Betrachtung der Ausführungen der Schüler die Möglichkeit, kognitive und argumentative Denkmuster, latente Sinnstrukturen und Reaktionen auf die verschiedenen Herausforderungen der Medienkritik zu rekonstruieren. Zudem kann durch die Analyse der Freitextantworten der Blick für markante Einzelfälle und das, was nicht im Text vorkommt, geschärft werden.

Eine zur quantitativen Analyse zusätzliche qualitativ-explorative Auswertung der Freitextantworten kann somit ggf. Einblicke in folgende (oder ähnliche) Fragen geben:

- Wie gehen die Probanden bei der Beantwortung vor?
- Auf welche kritikwürdigen Aspekte von Botschaften achten die Probanden besonders bzw. nicht?
- Welche Formen des Kritikübens fallen den Probanden schwer?
- Wiederholen sich gewisse Begründungsstrukturen in den Antworten der Probanden?

Die Auswertung der Freitextantworten orientiert sich lose an der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich eignet, da sie kein Standardinstrument ist, das immer gleich aussieht, sondern an den konkreten Gegenstand und das Material angepasst und auf die spezielle Fragestellung hin konstruiert werden kann (vgl. Mayring 2016, S. 114ff.). Die vier oben formulierten Fragen werden somit in Gestalt eines Kategoriensystems an das Textmaterial herangetragen. Dadurch können die Schülerantworten nach Mustern hinsichtlich Vorgehensweise, Schwerpunkten, Stärken und Schwächen und sich wiederholenden Begründungsstrukturen analysiert werden. Die Ergebnisse der Analyse der Freitextantworten werden im Ergebnisteil im Kapitel 4.4 resümiert und fließen in Kapitel 5 in die Interpretation ein. Bevor jedoch in den Ergebnisteil übergegangen werden kann, ist es notwendig, die Herausforderungen und Limitationen der Untersuchung ausführlich darzulegen, damit die Grenzen der Messung und die Art und Weise, wie mit Komplexität und Normativität umgegangen worden ist, sichtbar und kritisierbar werden.

### 3.4 Herausforderungen und Limitationen der Untersuchung

Das Bewusstsein zu und die Offenlegung von verschiedenen Aspekten, die die Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse möglicherweise einschränken bzw. relativieren, ist im Hinblick auf die Interpretation und Formulierung von Handlungsvorschlägen zentral. Folglich werden in diesem Kapitel verschiedene Herausforderungen bzw. Hindernisse und Grenzen der Untersuchung auf der Ebene der Stichprobe und Testdurchführung, des Testinstruments sowie der Auswertung transparent gemacht und erläutert.

#### Stichprobe und Testdurchführung

Auch wenn es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine empirisch-quantitative Exploration handelt, die keine repräsentativen Ergebnisse anstrebt und bei der die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer nicht den strengen Standards für repräsentative Stichproben folgen muss, sind die Stichprobengröße und -auswahl, die stark von pragmatischen Gründen bestimmt waren, als die Untersuchungsergebnisse einschränkend zu nennen. Die geringe Stichprobengröße schmälert die Aussagekraft der Ergebnisse,

[...] denn mit kleiner werdendem Stichprobenumfang sinkt die Chance auf ein signifikantes Ergebnis. Sie kann so weit sinken, dass der Untersuchungsausgang – signifikant oder nicht signifikant – einem reinen Glücksspiel mit einer 50:50-Chance entspricht, wobei die Chance für ein signifikantes Ergebnis durchaus auch unter 50% sinken kann. (Bortz/Döring 2006, S. 29)

Abgesehen von der geringen Chance auf ein signifikantes Ergebnis ist eine weitere Problematik einer so kleinen Stichproben, dass bereits wenige Extremwerte starke Ausschläge in den Daten bewirken können.

Daneben ist als Problem von internetgestützten Befragungen die bei den Probanden ggf. unterschiedlich stark ausgeprägte Motivation zur Kooperation anzuführen (vgl. Schnell et al. 2008, S. 385f.). Demotivation, Lustlosigkeit oder fehlendes Interesse der Untersuchungsteilnehmer können zu nicht sinnvoll interpretierbaren Ergebnissen führen. In der durchgeführten Untersuchung ist dafür das Ergebnis des Probanden 18 exemplarisch anzuführen. Die Details dieses Falls sowie die Konsequenzen für die Ergebnisdarstellung, -auswertung und -interpretation sollen an dieser Stelle kurz berichtet werden:

Es kann davon ausgegangen werden, dass der Proband 18 den Test nicht sinnvoll bearbeitet hat. Anhaltspunkte hierfür sind abgesehen von einer lediglich neunminütigen Bearbeitungszeit, die die niedrigste aller Probanden darstellt, insbesondere die Tatsache, dass in fast allen Freitextfeldern der offenen Fragen sinnlose Buchstabenreihenfolgen

eingetragen wurden. Das Gesamttestergebnis dieses Probanden beträgt null Punkte. Auch wenn das Ergebnis nicht ausschließlich auf eine mögliche Demotivation zurückzuführen ist, sondern ggf. darauf, dass der Proband vom Test, z.B. auf sprachlicher Ebene, überfordert war und daher sofort ‚aufgegeben‘ hat, wird es als gerechtfertigt gesehen, diesen Probanden bei der Datenauswertung/-analyse auszuschließen. Dies geschieht über die Filterfunktion von SPSS, sodass sich die Stichprobengröße, die Grundlage der Ergebnisdarstellung und -interpretation ist, auf  $N = 20$  beläuft.

### **Testinstrument**

Zwar bescheinigen die Erprobungs- und Validierungsstudien dem Testinstrument, dass es methodisch-operativ geeignet ist, das MKF-Niveau von Jugendlichen zu bestimmen, dennoch führen Klimmt et al. (2014, 2015) bereits selbst an, dass es Schritte zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Instrumentariums bedarf.

In Bezug auf die Aufgabenformate ist hier zunächst ein Blick auf deren Vor- und Nachteile notwendig. Die angestrebte standardisierte MKF-Testung spricht für den Einsatz geschlossener Aufgabenformate, da diese hochgradig standardisiert sind, eine bessere Vergleichbarkeit gewährleisten und hinsichtlich der Bearbeitungs- und Auswertungszeit in Praxiskontexten unkomplizierter einzusetzen sind. Allerdings implizieren sie auch eine gewisse Ratewahrscheinlichkeit und besitzen nur eine begrenzte Aussagekraft bezüglich der Wissenstiefe der Probanden. Folglich sprechen verschiedene inhaltliche Gründe ebenfalls für die Integration offener Aufgaben (vgl. Klimmt et al. 2015, S. 69f.). Offene Aufgabenformate erlauben Einblicke in kognitive und argumentative Reaktionen der Rezipienten auf Herausforderungen der Medienkritik. Indem sie begründete Positionierungen zu einem Medieninhalt erfordern, sind wertvolle Einblicke in die Beurteilungsprozesse möglich (vgl. ebd., S. 70). Jedoch sind offene Aufgabenformate bei der Auswertung anfällig im Hinblick auf die subjektiven Eindrücke des Codierers. Auch wenn sich strikt an die Codierregeln gehalten wird und die Beurteilung ‚blind‘ für die Hintergründe der Probanden und ihrem sonstigen Antwortverhalten erfolgt, kann vollständige Auswertungsobjektivität nicht immer gewährleistet werden. Bei einer repräsentativen Untersuchung ist es durchaus sinnvoll und notwendig, sämtliche Codierungen von mindestens zwei bis drei unabhängigen Personen vornehmen zu lassen, um eine größtmögliche Auswertungsobjektivität zu erreichen (vgl. Gerdnun 2015, S. 76f.). Im Rahmen der durchgeführten explorativen Untersuchung wurde dies aus zeitökonomischen Gründen nicht getan.

Hinsichtlich einzelner Aufgaben des Testinstruments sind im Zuge des Einsatzes zudem konkrete Defizite aufgefallen, die möglicherweise das Antwortverhalten der Schüler beeinflusst bzw. die Auswertung der Antworten verfälscht haben. Auf diese wird im Anhang 7 bei der jeweiligen Aufgabe (1, 5, 12) kurz verwiesen.

Eine weitere wichtige Einschränkung bezieht sich auf die Validität des Testinstruments, da davon auszugehen ist, dass es nicht nur die MKF erfasst, sondern auch die Sprach- bzw. Lesekompetenz der Schüler. Eine Konsequenz für die Untersuchungsergebnisse besteht darin, dass einzelne Schüler möglicherweise durchaus medienkritikfähig sind, jedoch nicht die verbale Leistungsfähigkeit besaßen, um den Test angemessen zu bearbeiten oder um alle Aufgaben in vollem Umfang zu verstehen. Diese Problematik betrifft insbesondere die offenen Aufgabenformate, da die Schüler hier ggf. nicht in der Lage waren, ihre Begründungen angemessen zu formulieren.

Obwohl das eingesetzte Testinstrument vor weniger als fünf Jahren konzipiert wurde und zudem eine Systematisierungslogik anwendet, die sich auf den kritischen Umgang mit Arten von Medieninhalten bezieht, die nicht so stark der medialen Schnelllebigkeit unterworfen sind, muss dennoch davon ausgegangen werden, dass bereits ein gewisser Aktualitätsverlust stattgefunden hat. Medien stellen einen sehr heterogenen und sich rasch wandelnden Gegenstand dar und Medienkompetenz – und somit auch die MKF – weisen folglich ein hohes Maß an Zeitbezogenheit auf:

Für die Messung von Medienkompetenz [...] in Form von Testaufgaben bedeutet dies, dass die Items inhaltlich notgedrungen auf die zum Testzeitpunkt verfügbare Medienlandschaft abzielen müssen. Diese Medienlandschaft wird sich aber [z.B.] aufgrund [...] der fortschreitenden Medienkonvergenz oder der Digitalisierung, in drei oder fünf Jahren dramatisch gewandelt haben. Für eine standardisierte Messung von Medienkompetenz, die beispielsweise den Zweck einer längsschnittlichen Beobachtung der Entwicklung der Kompetenz im Kindes- und Jugendalter verfolgt, bedeutet diese Zeitbezogenheit des Konzepts und seiner messbaren Indikatoren ein gravierendes Problem. (Sowka et al. 2013, S. 56)

## **Auswertung**

Im Rahmen der Testauswertung stellte die Erfassung der Familiensprache eine Herausforderung dar, da trotz der binären Angabe „Deutsch“ und „Eine andere Sprache“ vier Probanden im Textfeld auch vermerkten, dass sie zu Hause neben einer anderen Sprache ebenfalls Deutsch sprechen. Beim Mittelwertvergleich der beiden Gruppen wurden daher diese vier Probanden testhalber ausgeschlossen, um den Einfluss sichtbar zu machen.

Auch die vom Testinstrument vorgegebene Art und Weise der Erfassung verschiedener Aspekte des Medienhandelns birgt gewisse Einschränkungen bezüglich der Ergebnispräsentation und -interpretation. Selbstauskünfte von Probanden sind stets anfällig für Ungenauigkeiten und können ggf. von den tatsächlichen Ausprägungen des Handelns abweichen. Folglich sind die Angaben der Jugendlichen zu ihren Medien-Aktivitäten, zu ihren Gesprächspartnern/-häufigkeiten bei Medienthemen und zur Wichtigkeit von Medien im Alltag mit Vorsicht einzuschätzen. Mit Blick auf die Frage nach den Medien-Aktivitäten ist zudem zu bemängeln, dass diese z.T. zu undifferenziert erfasst wurden und somit der Vielseitigkeit und Multifunktionalität der durch die Digitalisierung verfügbaren Endgeräte und Medienangebote nicht gerecht werden (vgl. Hacke 2012, S. 27).<sup>19</sup>

Nachdem in diesem Kapitel die Herausforderungen und Limitationen der Untersuchung transparent gemacht wurden, werden nun im folgenden Kapitel die Untersuchungsergebnisse offengelegt.

---

<sup>19</sup> Da das Testinstrument inklusive des nachgeschalteten Fragenkatalogs in seiner ursprünglichen Form von Klimmt et al. (2014, 2015) übernommen wurde, war die Auswahl der abgefragten Aspekte des Medienhandelns jedoch bereits vordeterminiert.

## 4 Ergebnisse

Im Zuge der Ergebnisdarstellung, der in der 9. Klasse der ESS durchgeführten Untersuchung, werden zunächst die durchschnittliche Performanz im MKF-Test (4.1) sowie die Ausprägung des Medienhandelns in der Stichprobe (4.2) berichtet. Ferner werden die Ergebnisse der Mittelwertdifferenzberechnungen zu Geschlecht und Familiensprache und die korrelationsanalytischen Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen der MKF und dem Medienhandeln aufgeführt (4.3). Schließlich erfolgt eine Zusammenfassung der qualitativen Analyse der Freitextantworten (4.4).

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die relativen Angaben immer mit Blick auf die geringe Stichprobengröße zu lesen sind. Das heißt, dass hinter einer Angabe von 5 % nur ein Schüler, von 10 % nur zwei Schüler, von 15 % nur drei Schüler usw. stehen.

### 4.1 Grad der Medienkritikfähigkeit

Der Grad der MKF in der Stichprobe ( $N = 20$ ) kann über den durchschnittlichen Gesamtpunktwert sowie die durchschnittlichen Punktwerte in den vier Medieninhaltskategorien abgebildet werden und stellt sich folgendermaßen dar: Von 14 möglichen Punkten erreichten die Schüler im Durchschnitt knapp fünf Punkte ( $MW = 4,95$ ;  $\sigma = 2,47$ ). Die Probanden haben durchschnittlich also 35,36 % der Aufgaben korrekt gelöst. Im Vergleich dazu haben die Probanden in der zweiten Erprobungsstudie bei Klimmt et al. (2015) durchschnittlich knapp sieben Punkte ( $MW = 6,82$ ;  $\sigma = 2,51$ ) und somit rund zwei Punkte mehr erreicht. Der höchste erreichte Gesamtpunktwert der Stichprobe liegt bei elf Punkten (Proband 1), der niedrigste erreichte Gesamtpunktwert liegt bei einem Punkt (Proband 13). Die tabellarische Auflistung der Ergebnisse jedes Probanden, absteigend von der höchsten zur niedrigsten Punktzahl (TestGesamt), und die Darstellung der Häufigkeiten der Testergebnisse sind im Anhang 13 einsehbar.

Um die Probanden gemessen an der Leistung, die sie bei den Items zeigten, in verschiedene medienkritikfähige Gruppen differenzieren zu können, wurde die Verteilung der Gesamtestwerte auf der Punkteskala von null bis 14 in sieben Bereiche von „sehr gering medienkritikfähig“ bis „sehr gut medienkritikfähig“ eingeteilt (s. Anhang 14, Diagramm 1). Die Ausdifferenzierung der sieben MKF-Niveaus zeigt, dass 40 % der Probanden „sehr gering“ (20 %) oder „gering“ (20 %) und 35 % „eher gering“ medienkritikfähig sind. 15 % der getesteten Jugendlichen verfügen über ein „mittleres“ MKF-Niveau und nur 10 % über ein „eher hohes“ oder „hohes“ Maß an MKF. Kein Proband verfügt laut

dieser Einteilung über ein „sehr hohes“ MKF-Niveau. Das Diagramm 2 im Anhang 14 stellt im Vergleich die Verteilung auf die sieben Gruppen in der zweiten Erprobungsstudie bei Klimmt et al. (2015) dar.

In Bezug auf die Medieninhaltskategorien verteilen sich die durchschnittlich erreichten Punktwerte der Stichprobe folgendermaßen:

<b>Information</b>	<b>Unterhaltung</b>	<b>Werbung</b>	<b>Nutzerkommunikation</b>
MW = 2,15 $\sigma = 0,93$ (35,8 %)	MW = 1,25 $\sigma = 1,02$ (41,7 %)	MW = 0,85 $\sigma = 0,88$ (28,3 %)	MW = 0,70 $\sigma = 0,86$ (35,0 %)

Die Schüler haben prozentual in der Kategorie *Unterhaltung* mit 1,25 von 3 Punkten (41,7 %) durchschnittlich am meisten Punkte erreicht, gefolgt von den Kategorien *Information* mit 2,15 von 6 Punkten (35,8 %) und *Nutzerkommunikation* mit 0,70 von 2 Punkten (35 %). In der Kategorie *Werbung* haben die Schüler mit 0,85 von 3 Punkten (28,3 %) prozentual am schlechtesten abgeschnitten.<sup>20</sup>

Auf Basis der in den Kategorien erreichten Punktwerte wurden die Probanden pro Inhaltsdimension einer von drei Leistungsgruppen (gering, mittel, gut) zugeordnet (s. Anhang 15, Diagramm 1). Es zeigt sich, dass in allen vier Inhaltsbereichen der Großteil der Probanden ein geringes Maß an MKF aufweist. Insbesondere bestehen Schwierigkeiten bei der kritischen Einschätzung von werbenden sowie informierenden Inhalten (80 % bzw. 70 % sind dazu nur zu einem geringen Grad fähig). Das Diagramm 2 im Anhang 15 stellt im Vergleich die Verteilung auf die drei Leistungsgruppen in der zweiten Erprobungsstudie bei Klimmt et al. (2015) dar.

Im Anhang 16 ist zudem tabellarisch die Aufgabenbeschreibung und Itemanalyse aufgeführt, die der übersichtlichen Zusammenfassung der einzelnen Aufgaben dient – inklusive der getesteten Fähigkeit, einer Kurzbeschreibung der Aufgabe, dem Aufgabenformat, der detaillierten Auswertung (absolute und relative Angabe der Probanden mit richtigen/falschen Antworten) sowie der in den vier Inhaltskategorien durchschnittlich erreichten Punktzahlen.

<sup>20</sup> Im Vergleich dazu haben die Probanden in der zweiten Erprobungsstudie bei Klimmt et al. (2015) 2,85 Punkte ( $\sigma = 1,21$ ; 47,5 %) in der Kategorie *Information*, 1,38 Punkte ( $\sigma = 0,88$ ; 46 %) in der Kategorie *Unterhaltung*, 1,44 Punkte ( $\sigma = 0,81$ ; 48 %) in der Kategorie *Werbung* und 1,17 Punkte ( $\sigma = 0,71$ ; 35,5 %) in der Kategorie *Nutzerkommunikation* erreicht.



Die Itemanalyse ist die Grundlage für das im Anhang 17 dargestellte Diagramm mit den prozentualen Anteilen der Probanden mit richtigen bzw. falschen Antworten in jeder Aufgabe. Dieses zeigt, in welchen Aufgaben die Schüler besonders gut bzw. schlecht abgeschnitten haben. So haben 85 % der Probanden Aufgabe 3 (Information/Beurteilung der Meinungsvielfalt), 80 % Aufgabe 6 (Information/Beurteilung der Achtung von Menschenwürde) und 65 % Aufgabe 9 (Unterhaltung/Beurteilung der Achtung von Menschenwürde) richtig beantwortet. Hingegen haben über vier Fünftel der Probanden die Aufgabe 1 (85 %, Information/Beurteilung der Relevanz), Aufgabe 2 (90 %, Information/Beurteilung der Quellentransparenz), Aufgabe 5 (90 %, Information/Beurteilung der Recherche), Aufgabe 7 (80 %, Unterhaltung/Erkennen von Inszenierung) und Aufgabe 11 (90 %, Werbung/Beurteilung der Glaubwürdigkeit) falsch beantwortet.

Neben der testmäßigen Erfassung der MKF haben die Schüler im Rahmen der Befragung ebenfalls Selbstauskünfte zu verschiedenen Aspekten ihres Medienhandelns erteilt. Wie sich das Medienhandeln in der Stichprobe darstellt, wird im folgenden Kapitel berichtet.

## 4.2 Medienhandeln

Das für die Stichprobe erfasste Medienhandeln untergliedert sich in drei Bereiche (s. Anhang 18 – 20). Im Rahmen des Fragebogens wurden die Schüler zunächst zu 13 verschiedenen Medien-Aktivitäten befragt, wie oft sie sich mit diesen beschäftigen (s. Anhang 18). Besonders sticht hervor, dass 90 % der Schüler angeben, das Handy/Smartphone täglich zu nutzen, 10 % nutzen es mehrmals pro Woche bzw. mindestens einmal in zwei Wochen. Auch Musik hören (85 %) und online mit anderen kommunizieren (70 %) zählen für den Großteil der Stichprobe zu den täglichen Medien-Aktivitäten. In der Priorität dieser Medien-Aktivitäten entspricht das Medienverhalten der Probanden den in Kapitel 2.2.3.1 referierten Studienergebnissen zur Mediennutzung Jugendlicher in Deutschland. Zudem schauen sich 75 % der Probanden sehr regelmäßig sowohl on- als auch offline Filme, Shows und Serien an (40 % täglich, 35 % mehrmals pro Woche). Ebenfalls 75 % surfen regelmäßig einfach so im Internet (45 % täglich, 30 % mehrmals pro Woche).

Für die Hälfte der Probanden stellt zudem das Spielen elektronischer Spiele eine beliebte Medien-Aktivität dar: 30 % gehen dieser Aktivität täglich, 20 % mehrmals wöchentlich und 10 % mindestens einmal in zwei Wochen nach. Die Offline-Nutzung des Computers nehmen nach eigenen Angaben 20 % der Probanden täglich, 10 % mehrmals pro Woche und 15 % mindestens einmal alle zwei Wochen wahr. 15 % geben an, den PC mindestens

einmal im Monat offline zu nutzen. Hingegen sagen 35 %, dass sie dies seltener als einmal im Monat bzw. nie tun. Das Anschauen von Informations- und Nachrichtensendungen (on-/offline) scheint eine eher gelegentliche mediale Aktivität darzustellen: 35 % gehen dieser mindestens einmal in zwei Wochen (15 %) oder mindestens einmal im Monat (20 %) nach, 30 % tun dies mehrmals pro Woche. Jedoch geben auch 20 % an, nie Informations- und Nachrichtensendungen anzusehen. Auch ist das Radiohören (on-/offline) mit 45 %, die seltener bis nie Radio hören und 30 %, die dies mindestens einmal in zwei Wochen oder mindestens einmal im Monat tun, eher sporadisch ausgeprägt.

Eine Medien-Aktivität, die die Probanden scheinbar sehr selten verfolgen, ist das Lesen von Zeitungen – egal ob on- oder offline. Drei Viertel der Schüler geben an, dass sie seltener als einmal im Monat oder nie Zeitung lesen, 10 % tun dies nur mindestens einmal im Monat. Lediglich 10 % lesen mehrmals pro Woche oder mindestens einmal in zwei Wochen Zeitung. Keiner der Probanden liest täglich Zeitung. Auch das Lesen von Büchern/E-books gehört zu den selteneren Aktivitäten, da 70 % angeben, dies nur mindestens einmal im Monat (15 %) oder seltener als einmal im Monat bzw. nie zu tun (55 %).

Die Frage, wie wichtig ihnen Medien im Alltag sind, haben drei Viertel der Schüler mit sehr wichtig (35 %) oder eher wichtig (40 %) beantwortet. Ein Viertel der Schüler schätzen Medien in ihrem Alltag als mittelmäßig wichtig oder eher nicht wichtig ein. Kein Schüler hat angegeben, dass Medien in seinem Alltag gar nicht wichtig sind (s. Anhang 19). Auch dieses Ergebnis stellt sich analog zu den Befunden in Kapitel 2.2.3.3 dar.

In Bezug auf die Häufigkeit der Gespräche mit Freunden, Familie oder Lehrern über Fernsehsendungen, Berichte in Tageszeitungen/auf Online-Nachrichtenseiten oder Internetseiten (z.B. Wikipedia, Musik-/Videoportale, Soziale Netzwerke) zeichnet sich folgendes Bild ab (s. Anhang 20): 65 % der Schüler geben an, sich mit der Familie täglich (30 %) oder mehrmals wöchentlich (35 %) über Fernsehsendungen zu unterhalten. Mit Freunden unterhalten sie sich darüber etwas weniger (15 % täglich, 30 % mehrmals pro Woche). Sehr selten hingegen sprechen die Schüler mit Lehrern über Fernsehsendungen (60 % seltener bis nie, 10 % mindestens einmal im Monat). Über Berichte in Tageszeitungen oder auf Online-Nachrichtenseiten scheinen die Schüler unabhängig von den Gesprächspartnern hingegen generell sehr wenig zu sprechen. Lediglich 20 % der Probanden gaben an, dies täglich zu tun: 15 % mit Freunden, 5 % mit der Familie. Hingegen sagen 55 %, dass sie seltener als einmal im Monat oder nie mit Lehrern darüber sprechen (40 % seltener bis nie mit Freunden, 30 % seltener bis nie mit der Familie). Mit Blick auf Gespräche

über Internetseiten zeigt sich, dass hier v.a. Freunde tägliche (45 %) oder zumindest sehr regelmäßige Gesprächspartner (20 % mehrmals pro Woche, 15 % mindestens einmal in zwei Wochen) sind. Etwas seltener unterhalten sich die Schüler mit Familienmitgliedern darüber (25 % täglich, 20 % mehrmals pro Woche, 15 % mindestens einmal in zwei Wochen). Mit Lehrern hingegen findet kaum bzw. kein Austausch über Webseiten statt: 75 % der Probanden geben an, sich nur mindestens einmal im Monat (25 %) oder seltener als einmal im Monat bzw. nie (50 %) mit Lehrern darüber zu unterhalten. Aus diesen Ergebnissen lässt sich keine so eindeutige Priorität der Freunde als Gesprächspartner ablesen, wie sie sich in den in Kapitel 2.2.3.2 resümierten Befunden darstellt.

Im folgenden Kapitel werden nun die durch Mittelwertvergleiche und korrelationsanalytische Untersuchungen ermittelten Zusammenhänge zwischen dem MKF-Niveau und dem Geschlecht, der Familiensprache und dem Medienhandeln berichtet.

### 4.3 Zusammenhänge

#### 4.3.1 Medienkritikfähigkeit und Geschlecht

Die Mittelwertdifferenzberechnung für die Gruppen „männlich“ ( $N = 9$ ) und „weiblich“ ( $N = 10$ ) ergibt, dass die Jungen im Durchschnitt 3,44 Punkte ( $SD = 1,79$ ) und die Mädchen 6,5 Punkte ( $SD = 2,16$ ) erreichten.<sup>21</sup> Der Unterschied von 3,06 Punkten zugunsten der Mädchen ist signifikant ( $p = 0,04$ ). Folglich haben die Jungen im Durchschnitt nur knapp ein Viertel (24,6 %) der Testaufgaben korrekt gelöst, die Mädchen mit 46,4 % fast doppelt so viel. Bei den vier Inhaltskategorien zeigt sich, dass die Mädchen auch in allen Kategorien höhere Punktwerte als die Jungen erzielen. Jedoch sind diese Mittelwertdifferenzen nur z.T. signifikant. Die tabellarische Darstellung der Mittelwertvergleiche nach Geschlecht im Gesamttest und den Inhaltsbereichen sind im Anhang 21 einzusehen.

Im Index *Information* erreichten die Mädchen im Durchschnitt 2,5 Punkte (rund 42 % der möglichen Punktzahl) und die Jungen 1,78 Punkte (rund 30 %). Im Index *Unterhaltung* ist der Unterschied am größten ausgefallen, die Mädchen erreichten 1,8 Punkte (60 %), die Jungen nur 0,78 Punkte (26 %). Die Gruppen unterscheiden sich im Index *Werbung* wieder etwas geringer: Die Mädchen erreichten durchschnittlich 1,2 Punkte (40 %), die Jungen 0,78 Punkte (rund 15%). Im Index *Nutzerkommunikation* erreichten die Mädchen durchschnittlich einen Punkt (50 %), die Jungen 0,44 Punkte (22 %).

<sup>21</sup> Der Vergleich von Mittelwerten der Variable „Geschlecht“ in den Fallgruppen „männlich“ und „weiblich“ erfolgt mit der Stichprobengröße  $N = 19$ , da ein Proband kein Geschlecht angegeben hat.

### 4.3.2 Medienkritikfähigkeit und Familiensprache

Wie bereits erläutert, besteht die Besonderheit bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der MKF und dem häuslichen Sprachgebrauch darin, dass vier Probanden, die „Eine andere Sprache“ ankreuzten, im Freitextfeld „auch Deutsch“ vermerkten. Um zu prüfen, welchen Einfluss dies auf den Vergleich der beiden Gruppen hat, werden diese vier Probanden daher bei der Mittelwertdifferenzberechnung der Fallgruppen „Deutsch“ und „Eine andere Sprache“ einmal einbezogen ( $N = 20$ ) und einmal ausgeschlossen ( $N = 16$ ). Die tabellarische Darstellung der Mittelwertvergleiche nach Familiensprache im Anhang 22 fasst die durchschnittlich erreichten Punktzahlen in den fünf Indizes zusammen.

Die Schüler, die angaben, zu Hause am häufigsten Deutsch zu sprechen ( $N = 6$ ) haben im Durchschnitt 4,83 Punkte ( $\sigma = 3,2$ ; 34,5 % der möglichen Punktzahl) erreicht. Diejenigen, die angaben, zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen ( $N = 14$ ), haben durchschnittlich 5 Punkte ( $\sigma = 2,23$ ; 35,7 %), also 0,17 Punkte mehr, erreicht. Dieser Unterschied ist nicht signifikant ( $p = 0,89$ ). Bei Ausschluss der oben genannten vier Probanden verbessert sich das durchschnittliche Gesamtergebnis der Gruppe „Eine andere Sprache“ geringfügig um 0,3 Punkte auf insgesamt 5,3 Punkte ( $\sigma = 2,18$ ; 37,9 %), sodass die Differenz zur Gruppe „Deutsch“ 0,47 Punkte beträgt. Dieser Unterschied ist ebenfalls nicht signifikant, auch wenn sich die Signifikanz leicht verbessert hat ( $p = 0,73$ ).

Der Blick auf die Performanz in den vier Inhaltskategorien zeigt, dass im Index *Information* die Schüler mit der Familiensprache Deutsch ( $MW = 2,5$ ;  $\sigma = 1,1$ ) besser abgeschnitten haben als die Schüler mit einer anderen Familiensprache ( $MW = 2$ ;  $\sigma = 0,85$ ). Bei Ausschluss der vier Probanden verringert sich der Unterschied nur geringfügig ( $MW = 2,1$ ;  $\sigma = 0,97$ ). In den anderen Kategorien *Unterhaltung*, *Werbung* und *Nutzerkommunikation* haben jeweils die Schüler mit einer anderen Familiensprache besser abgeschnitten – sowohl bei Einbezug als auch bei Ausschluss der vier Probanden, die angaben, neben einer anderen Sprache zu Hause ebenfalls Deutsch zu sprechen.

### 4.3.3 Medienkritikfähigkeit und Medienhandeln

Da mit zahlreichen Variablen bivariate Korrelationsberechnungen durchgeführt wurden, ergeben sich umfangreiche Korrelationstabellen, die vollständig im Anhang 23 einzusehen sind. Die Tabellen enthalten für  $N = 20$  alle berechneten bivariaten Korrelationen (nach Spearman) zwischen den Indizes TestGesamt, InfoGesamt, UnterhGesamt,

WerbGesamt und NutzkomGesamt sowie den 13 verschiedenen Medienaktivitäten, der Wichtigkeit von Medien im Alltag und den Gesprächspartnern/-häufigkeiten. Da es sich um ein so umfangreiches Datenmaterial handelt, werden nachfolgend nur jene Korrelationen berichtet, die einen Signifikanzwert von  $\leq 0,05$  aufweisen (in den Tabellen grün hinterlegt). Alle anderen Werte können im Anhang nachvollzogen werden.

In Bezug auf die Korrelationsberechnungen zum Gesamttestergebnis sowie zu den Indizes *Unterhaltung* und *Nutzerkommunikation* und den verschiedenen Medienaktivitäten haben sich keine signifikanten Zusammenhänge gezeigt. Mit Blick auf den Index *Information* liegt eine Korrelation zwischen dem in dieser Kategorie erreichten Punktwert und dem Lesen von Büchern/E-books vor ( $r = 0,535$ ;  $p = 0,015$ ). Jedoch gibt es keine signifikante Korrelation mit den informationsaffinen Medien-Aktivitäten „Informations- und Nachrichtensendungen anschauen“ sowie „Zeitung lesen“.

Im Index *Unterhaltung* liegen keine signifikanten Korrelationen zwischen dem in dieser Kategorie erreichten Punktwert und Medien-Aktivitäten vor, auch nicht bei unterhaltungsbezogenen Aktivitäten wie dem Spielen elektronischer Spiele oder dem Anschauen von Filmen, Shows oder Serien. Jedoch zeigt sich im Index *Werbung* eine Korrelation zwischen dem in dieser Kategorie erreichten Punktwert und dem Hören von Musik ( $r = 0,467$ ,  $p = 0,038$ ). Keine signifikante Korrelation liegt hingegen bei der werbebezogenen Aktivität „Dinge online einkaufen oder mich über Sachen, die ich kaufen will, online informieren“ vor. Mit Blick auf den Index *Nutzerkommunikation* lassen sich ebenfalls keine signifikanten Korrelationen zwischen dem in dieser Kategorie erreichten Punktwert und kommunikationsaffinen Medien-Aktivitäten wie dem Kommunizieren mit anderen über soziale Netzwerke/Chats feststellen.

Auch die Korrelationsberechnungen für die fünf Indizes und der subjektiv eingeschätzten Wichtigkeit von Medien im Alltag zeigt keine signifikanten Korrelationen, außer im Index *Information* ( $r = 0,522$ ,  $p = 0,018$ ).

Die Korrelationsberechnungen zu den Indizes und den Häufigkeiten der Gespräche mit Freunden, Familie und Lehrern über mediale Themen haben für den Index *TestGesamt* und den Index *Unterhaltung* signifikante Korrelationen ergeben. Eine Korrelation besteht hier zwischen dem im Gesamttest erreichten Punktwert und der Häufigkeit der Gespräche mit der Familie über Berichte in Tageszeitungen bzw. auf Online-Nachrichtenseiten ( $r = 0,533$ ,  $p = 0,019$ ). Diese Korrelation findet sich für den Index *Information* nicht wieder. Im Index *Unterhaltung* ergibt sich eine Korrelation zwischen dem in dieser Kategorie

erreichten Punktwert und den Gesprächen mit Freunden über Fernsehsendungen ( $r = 0,462$ ,  $p = 0,047$ ), den Gesprächen mit der Familie über Berichte in Tageszeitungen bzw. auf Online-Nachrichtenseiten ( $r = 0,487$ ,  $p = 0,034$ ) und den Gesprächen mit Freunden über Internetseiten ( $r = 0,489$ ,  $p = 0,029$ ).

Neben den quantitativen Analysen wurden ebenfalls die offenen Antworten der Probanden näher betrachtet. Die Ergebnisse der Analyse der Freitextantworten bilden den Abschluss des Ergebnisteils und werden im folgenden Kapitel zusammenfassend berichtet.

#### 4.4 Freitextantworten

Die Freitextantworten der Probanden zu jeder offenen Aufgabe sind im Anhang 24 dargestellt, inklusive der nach den Codierregeln erfolgten Codierung und der daraus resultierenden Bepunktung. Die Reihenfolge der nachfolgend resümierten Analyseergebnisse orientiert sich an der Reihenfolge der offenen Aufgaben im Testinstrument. Die angeführten Beispiele der Schülerantworten werden im Original, d.h. ohne Korrektur von orthografischen, grammatikalischen oder Interpunktionsfehlern, wiedergegeben.

Bei der Analyse der Antworten auf die **Aufgabe 4** fällt besonders auf, dass es einigen Probanden zwar gelingt, den ersten Nachrichtentext als ausgewogener, vielfältiger oder besser zu benennen. Jedoch liegt die Schwäche der meisten darin, keine adäquate Begründung für diese Entscheidung zu geben. Nur wenige Schüler sind ansatzweise in der Lage zu erkennen bzw. zu beschreiben, dass der erste Text sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente enthält, der zweite Text hingegen nur einseitig Pro-Argumente. Neben den Schülern, die keinerlei Begründung geben, gibt es Schüler, die bei ihrer Begründung den Schwerpunkt falsch setzen, z.B. auf irrelevante Dinge („weil da mehr Sätze wie Hoffnungen enthält“) oder auf formal-ästhetische Aspekte („es gibt viel mehr zu lesen“). Nur ein Proband (5) hat konkrete inhaltliche Aspekte zur Begründung herangezogen und die volle Punktzahl erreicht.

In **Aufgabe 5** sagen zwar viele Probanden, dass sie Artikel 1 für aufwändiger halten, jedoch mangelt es erneut an einer Begründung bzw. Erläuterung dieser Einschätzung. Lediglich zwei Schüler (3, 5) waren fähig, die Recherchearbeit des Journalisten als Grund anzugeben. Einige Probanden haben hingegen fälschlicherweise die Beurteilung anhand der Informationsmenge vorgenommen (z.B. „ich glaube n-tv hatte mehr Aufwand weil die mehr Inhalt und mehr Infos haben“ oder „Der Text von n-tv war aufwendiger weil dort mehr geschrieben wurde, das sieht man am Text.“). Generell legten die Schüler

mehrmalig den Schwerpunkt auf nebensächliche Aspekte z.B. „meine meinung nach hat text eins mehr aufwand wil die überschrift spanender und ansprechvoller ist“, „Artikel 1 hat mehr Aufwand gebraucht weil er viele zwischen texte hat“ oder „Artikel 2 sieht wenig aus gibt aber die gleiche Information her wie Artikel 1 nur die text Sorte wurde anders gewählt“.

Beim Antwortverhalten in der **Aufgabe 8** lassen sich zwei sich wiederholende Begründungsstrukturen feststellen: Eine Hälfte der Probandengruppe erkennt richtigerweise, dass die Intention der Medienanbieter in Reichweite bzw. Zuschauerquoten und Profit besteht, z.B. „Die Fernsehmacher wollen viel Geld verdienen.“ oder „[...] Diesen Sendung werden nur gemacht um Geld zum Verdienen. [...]“. Die andere Hälfte zeigt eine naive Herangehensweise und äußert, dass das Ziel der Sendung darin liegt, den Männern bei der Partnersuche zu helfen, z.B. „sie wollen denen helfen eine frau zu finden . Es ist vooll ok das zu machen wenn die es nich nöchten warum machen sie den damit mit“ und „Das die Männer auch glücklich sind und nicht als single sterben.“

In **Aufgabe 9** zeigt sich, dass die meisten Schüler erkannt und auch benannt haben, dass Gewalt gegen Kinder verboten bzw. strafbar ist und daher die Folge nicht ausgestrahlt werden durfte, z.B. „Weil es nicht erlaubt ist Kinder zu schlagen, das ist ein Gesetz.“, „Weil es sich um Kindesmissbrauch handelt.Und wenn die Macher von der Serie "Die Super Nanny" diese Szene im Fernsehen gezeigt hätten,hätten sie eine Anzeige bekommen,oder wären vermutlich im Knast gelandet.“ Daneben ist zu beobachten, dass einige Probanden zwar die Problematik der Szene zu erkennen scheinen, jedoch nicht in der Lage sind, dies adäquat zu formulieren, z.B. „das wurde nicht ausgestrahlt,weil man so was sich im fernseher nicht angucken .....“ und „Weil das schlagen gegen Kinder im Fernseh nichts verloren hat.“

In **Aufgabe 11** wird deutlich, dass nahezu alle Schüler die Intentionalität des Werbespots nicht erkannt haben, da sie in ihren Antworten Milchschnitte wiederholt als „gut“ oder „lecker“ bezeichnen, z.B. „Sie wird lecker darrgestellt.“ Anscheinend halten die Probanden den Werbespot für überzeugend. Verschiedene Schüler scheinen die Werbung zudem nicht verstanden zu haben, da sie lediglich referieren, wie die Milchschnitte beschrieben wird („sie stellen es milchig und weich vor“) oder den Werbeinhalt wiedergeben und inkorrekt interpretieren („sie sagen das die milchschnitte die dären bruder gemacht hatte eklig war wegen der dicken hefe und viel saure sahne und ich glaube das sie damit meinen das selbst gemachte milch schnitte nicht so gut ist wie die gekaufte milch schnitte“).

Mehrere Schüler haben richtig erkannt, dass es sich in **Aufgabe 12** um ein Werbebeispiel handelt, das gegen die Menschenwürde verstößt und eine Gefahr für psychisch labile oder selbstmordgefährdete Menschen darstellen könnte, z.B. „nein weil ein kranker mensch z.b. würde das falsch verstehen und wirklich nah an die schienen gehen und könnte rein fallen und schlimmsten fals sterben“, „Das ist total da neben, bevor sollten man sich überlegen dass Kinder auch sowas lesen , oder Personen mit einer mentale Behinderung. Und wenn sie wirklich dann näher kommen ?“ Dennoch fällt den meisten Probanden die Formulierung einer adäquaten Begründung eher schwer. Zudem gibt es Probanden, die die Werbung – und dementsprechend den kritikwürdigen Aspekt der Botschaft – missverstanden haben („Ja,weil damit wollen die Entwickler dieses Werbeplakats,nicht andeuten das man Selbstmord begehn soll,sondern das es sozusagen jedem passieren kann überfahren zu werden,und es sehr schnell gehen kann.Und dadurch das es ein Beerdigungsunternehmen dieses Plakat aufgehängt hat,macht es schon Sinn.Aber auf der anderen Seite hört sich der Spruch auch etwas seltsam an.“) oder denen der Transfer zur Kritik nicht gelungen ist („was für komm näher? wenn einer noch näher geht kann er da runter fallen und gleich sterben dann kann ein anderer gleich beerdigung für den jeniegen planan“).

Ein großer Teil der Probanden ist fähig, in **Aufgabe 14** anzugeben, dass das Hochladen eines solchen Fotos auf ein soziales Netzwerk nicht in Ordnung bzw. problematisch ist. Die meisten Schüler verharren jedoch auf der bloßen Feststellung, z.B. „Es ist gar nicht in Ordnung“ oder „geht gar nicht sowas darf man niicht neiiin“. Es gelingt nur einigen Schülern, mögliche Konsequenzen zu reflektieren, z.B. „das ist scheise von der person weil man nie wissen kann welche personen es sehen und es zerstört deine privatsphäre“ und „Er darf das nicht,weil er weder die Erlaubnis,noch das Recht hat es zu posten.Und der Freund der das Foto hochgeladen hat,könnte sogar vielleicht sine Arbeit zerstören,wenn zum Beispiel der Chef dieses Bild von ihm sehen würde.“

Nachdem nun die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung – ergänzt um qualitative Aspekte – dargelegt wurden, werden diese im folgenden Kapitel zur Beantwortung der in der Einleitung formulierten Forschungsfragen interpretiert.



## 5 Interpretation und Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse der empirischen Untersuchung unter Rückbindung an die theoretischen Grundlagen interpretiert. Kapitel 5.1 dient dabei der Beantwortung der ersten Forschungsfrage nach der Ausprägung der MKF in der untersuchten Stichprobe sowie den Konsequenzen für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Jugendlichen. Kapitel 5.2 setzt sich anschließend mit der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach möglichen Determinanten der MKF auseinander, indem die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen der MKF und dem Geschlecht, der Familiensprache sowie verschiedenen Aspekten des Medienhandelns gedeutet werden.

In die Interpretation fließen sowohl die in Kapitel 3.2.2 geschilderten informellen Beobachtungen während der Testdurchführung als auch die in Kapitel 3.4 vorgestellten Limitationen der Untersuchung und die in Kapitel 4.4 referierten Ergebnisse der Analyse der Freitextantworten ein.

### 5.1 Medienkritikfähigkeit der Stichprobe

Die Interpretation der Performanz der Stichprobe im MKF-Test orientiert sich an der im Kapitel 2.1.3 erfolgten Definition und Dimensionalisierung der MKF. Davon ausgehend ist es möglich abzuleiten, welche Aspekte der MKF die Jugendlichen der Stichprobe bereits gut oder nur mangelhaft beherrschen und ob bzw. inwiefern sie deshalb als gesellschaftlich handlungsfähige Subjekte eingeschränkt sind.

Gemäß den in Kapitel 4.1 dargelegten Ergebnissen lässt sich feststellen, dass die Testleistung der Jugendlichen mit durchschnittlich 4,95 von 14 möglichen Punkten und damit die ermittelte Höhe ihres MKF-Niveaus besorgniserregend niedrig scheint. Die Differenzierung in unterschiedlich medienkritikfähige Gruppen bekräftigt diesen Eindruck, da sich 75 % der Probanden im unteren Feld bewegen, d.h. eine sehr geringe (20%), geringe (20%) oder eher geringe (35 %) MKF aufweisen. Dass es sich hierbei um ein unterdurchschnittliches Ergebnis zu handeln scheint, wird im Vergleich mit den Ergebnissen der Studie von Klimmt et al. (2015) besonders deutlich, in der die Jugendlichen im Durchschnitt knapp 7 von 14 Punkten erreicht haben. Hier bewegen sich nur 43 % der Probanden im unteren Feld (4% sehr gering, 11 % gering und 28 % eher gering medienkritikfähig) und deutlich mehr Probanden erreichen einen Testwert, der ihnen eine mittlere (29 %) und eher hohe bis sehr hohe (30%) MKF bescheinigt (s. Anhang 14). Das schlechte Testergebnis der untersuchten Stichprobe deutet folglich darauf hin, dass die

Jugendlichen größtenteils eine nur rudimentär ausgeprägte MKF besitzen und somit nur bedingt fähig sind, Medienprodukte und -inhalte kritisch-bewusst hinsichtlich ihrer Aussagen, Qualität, anzunehmenden Produktionsumstände und/oder gesellschaftlicher bzw. normativer Implikationen zu analysieren, zu interpretieren und zu bewerten.

Jedoch muss – wie in Kapitel 3.4 dargelegt – bei der Interpretation des Testergebnisses berücksichtigt werden, dass sich darin nicht gezwungenermaßen (nur) das Niveau an MKF widerspiegelt, sondern auch Faktoren, die sich mit Demotivation, fehlender Konzentration oder mangelndem Interesse umschreiben lassen. Hier können ergänzend die während der Testdurchführung gemachten Beobachtungen herangezogen werden (vgl. 3.2.2), z.B. wurde vielfach beobachtet, dass sich die Schüler häufig ablenken ließen oder z.T. sehr schnell mit der Bearbeitung des Tests abgeschlossen haben. Daneben ist ebenfalls denkbar, dass sich eine fehlende sprachliche Ausdrucksfähigkeit auf das Testergebnis ausgewirkt hat. Schwächen vieler Schüler bei eigenen Formulierungen im Rahmen der offenen Aufgabenformate legen diese Vermutung nahe (vgl. 4.4).

Diese Aspekte sind bei der Deutung des Testergebnisses zu berücksichtigen. Unter der Annahme, dass die Testwerte trotzdem Rückschlüsse auf die MKF der Schüler zulassen, wird mit Blick auf die Kritikfähigkeit in den einzelnen Inhaltsbereichen deutlich, wo die Stärken und Schwächen der Schüler liegen und dass die Schwächen überwiegen:

Mit Blick auf die kritische Einordnung medialer Informationsangebote zeigt sich, dass die Jugendlichen bereits bei der Auswahl gesellschaftlich relevanter Nachrichtenmeldungen Schwierigkeiten haben. Zudem wird deutlich, dass die Jugendlichen zwar in der Lage sind, zu erkennen, ob ein Nachrichtentext verschiedene Blickwinkel enthält, jedoch gelingt ihnen dann die Beurteilung der Transparenz, die begründete Einschätzung der Ausgewogenheit von Pro- und Kontra-Argumenten und die Differenzierung zwischen dem Material von Nachrichtenagenturen und von redaktionseigenen Journalisten nicht bzw. nur bedingt.

Bei der Beurteilung der Achtung von Menschenwürde bei Informations- und Unterhaltungsangeboten scheinen die Jugendlichen zwar weniger Probleme zu haben, jedoch werden abgesehen davon große Defizite hinsichtlich der kritischen Einschätzung von unterhaltenden sowie werbenden Inhalten offensichtlich. Vielen Jugendlichen fällt neben der Unterscheidung von Realität und Fiktionalität die Entschlüsselung der wahren Intention hinter Dating-Shows schwer. Ebenso ist die kritische Einschätzung der Glaubwürdigkeit von Werbespots sehr herausfordernd für einen Großteil der Schüler.

Die kritische Reflexionsfähigkeit im Umgang mit Inhalten der Nutzerkommunikation ist bei einigen Jugendlichen vorhanden, was darauf hindeutet, dass sie für den aus Datenschutzperspektive ‚richtigen Umgang‘ mit Postings in sozialen Netzwerken (hier: Facebook) hinreichend sensibilisiert sind. Dennoch gibt es ebenfalls zahlreiche Jugendliche, die hinsichtlich der informationellen Selbstbestimmung nicht ausreichend kritikfähig sind. Auch haben mehrere Jugendliche größere Probleme bei der Unterscheidung zwischen Nutzerinhalten und professionell erstellten Inhalten im Netz.

Obwohl sich die Mediennutzung der Stichprobe (vgl. 4.2) überwiegend analog zu den in Kapitel 2.2.3 präsentierten Befunden darstellt, deuten die Defizite, die die Jugendlichen im Umgang mit den vier Arten von Medieninhalten zeigen, darauf hin, dass sie nur bedingt fähig sind, Medien im privaten und gesellschaftlichen Bereich konstruktiv zu nutzen. Dies hat vermutlich Auswirkungen darauf, ob und wie sie in der Lage sind, demokratische Rechte und Pflichten unter Verwendung von Medien wahrzunehmen. Folglich muss davon ausgegangen werden, dass die gesellschaftliche Autonomie, die soziale Partizipationsfähigkeit und auch die Lebensqualität der Jugendlichen eingeschränkt sind. Laut Definition eines medienkritikfähigen Individuums gilt der Großteil der untersuchten Jugendlichen demnach als nicht bzw. nur ungenügend gesellschaftlich handlungsfähig. Es ist anzunehmen, dass die in Kapitel 2.2.1 genannten aktuellen Entwicklungstendenzen der Medienlandschaft für die untersuchte Gruppe von Jugendlichen enorme Herausforderungen darstellen, auf die sie nur unzureichend reagieren können. Dementsprechend sind sie auch nur bedingt in der Lage, die in diesem Alter relevanten Entwicklungsaufgaben adäquat zu erfüllen und den Übergang ins selbstverantwortliche Erwachsenenalter zu meistern.

Insbesondere der rasante technologische Wandel, die Informationsflut, die ständig wachsende Angebotsvielfalt und die Vermischung von Information, Fiktion und Unterhaltung stellt diese Jugendlichen vermutlich in Zukunft vor enorme Probleme. Fehlende Recherche-, Orientierungs- und Selektionsfähigkeiten erschweren das Zurechtfinden in einer mediatisierten Welt und damit einhergehend die Entwicklung von Werthaltungen, eigenen Positionen und der Identitätsfindung. Verschärft wird diese Problematik dadurch, dass die Fähigkeit der Jugendlichen zur Einschätzung von Wahrheitsgehalten und Glaubwürdigkeit schwach ausgeprägt ist, sodass sie anfällig sind für Manipulationen durch Werbung und Unterhaltung sowie auf der Informationsebene. Die den meisten Schülern fehlende Fähigkeit zur Verknüpfung von analytischem Denken und reflexivem Rückbezug, wie in der Analyse der Freitextantworten deutlich geworden ist, lässt darauf

schließen, dass sie kaum in der Lage sind, die sozialen Konsequenzen der Medienentwicklungen in ihren Urteilen zu berücksichtigen. Dies gewinnt v.a. an Bedeutung mit Blick auf die – durch die Konkurrenz auf dem Medienmarkt verstärkten – Bemühungen um die Gunst der Mediennutzer und den daraus resultierenden aufmerksamkeitserregenden Darstellungen sowie aktuell brisanten medialen Phänomen wie Fake News, Social Bots oder Big Data. Von der schwachen Performanz im Test ausgehend ist zudem anzunehmen, dass die Jugendlichen auch in anderen Medienkompetenzdimensionen Defizite aufweisen und somit unter den gegebenen gesellschaftlich-technisch-kulturellen Kommunikationsbedingungen (noch) nicht für einen souveränen, eigen- und sozialverantwortlichen Medienumgang befähigt sind.

Unter Rückbindung an die Darstellung statusspezifischer Disparitäten (vgl. 2.2.5) und der Wissenskluft-Hypothese (vgl. 2.2.6) scheint sich für die untersuchte Gruppe Jugendlicher aus sozial benachteiligten Milieus zu bestätigen, dass – trotz eines äquivalentem technischen Zugangs zu Medien – das Aufwachsen unter benachteiligten Bedingungen und der daraus resultierenden unzureichenden Unterstützung im sozialen Umfeld negative Konsequenzen auf die Ausbildung von MKF hat. Folglich sind diese Jugendlichen in ihrer Teilhabe am beruflichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben eingeschränkt. Welche konkreten Entwicklungsbedarfe und Handlungsvorschläge daraus erwachsen, wird im letzten Kapitel der Arbeit dargestellt. Zunächst wird jedoch der Blick auf mögliche Determinanten der MKF in der untersuchten Stichprobe gerichtet.

## **5.2 Zusammenhänge: Mögliche Determinanten der Medienkritikfähigkeit**

Mit Blick auf die Performanz im MKF-Test und dem Geschlecht zeigt sich, dass die Mädchen der Stichprobe gegenüber den Jungen einen signifikanten Leistungsvorsprung besitzen, also anscheinend eine höhere MKF aufweisen und somit eher in der Lage sind, Medienprodukte und -inhalte kritisch-bewusst zu analysieren, zu interpretieren und zu bewerten. Dieses Ergebnis stellt sich analog zu den Befunden der ICILS 2013 dar (vgl. 2.2.5), in denen sichtbar wird, dass v.a. männliche Jugendliche, die eine nicht-gymnasiale Schulform besuchen und aus sozial benachteiligten Milieus stammen, zu der Schülergruppe zählen, die besorgniserregend niedrige computer- und informationsbezogene Kompetenzen aufweist. Für die Jugendlichen der untersuchten Stichprobe scheint folglich das Geschlecht eine mögliche Determinante der MKF darzustellen, d.h. Voraussagen über das MKF-Niveau möglich zu machen. Jedoch ist zu bedenken, dass sich die

geschlechtsspezifischen Disparitäten in der Stichprobe möglicherweise nicht (nur) auf eine tatsächlich schlechtere MKF der männlichen Probanden zurückführen lässt, sondern auf eine – wie in Kapitel 3.4 erwähnte – stärker ausgeprägte Demotivation bzw. geringere Sorgfalt bei der Bearbeitung des Tests oder ggf. auf andere (unbekannte) Faktoren.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen der MKF und der Familiensprache der Jugendlichen zeigt sich zwar ein Unterschied in den durchschnittlichen Punktwerten der Schüler, die zu Hause überwiegend Deutsch sprechen und den Schülern, die zu Hause überwiegend eine andere Sprache sprechen. Jedoch ist dieser Unterschied mit 0,17 Punkten zugunsten der Schüler, die zu Hause überwiegend eine andere Sprache sprechen, vernachlässigbar gering ausgeprägt und nicht signifikant. Auch bei Ausschluss der Probanden, die zu Hause eine andere Sprache und Deutsch sprechen, verändert sich dieser Befund nur geringfügig. Der ICILS-Befund, dass Schüler, deren häuslicher Sprachgebrauch überwiegend oder komplett Deutsch ist, höhere computer- und informationsbezogene Kompetenzen besitzen als jene Schüler, die zu Hause nur wenig oder gar kein Deutsch sprechen, lässt sich für die MKF der untersuchten Jugendlichen folglich nicht finden. Die Betrachtung der Familiensprache als Determinante der MKF scheint für die Stichprobe somit zunächst nicht geeignet. Bei dieser Interpretation ist jedoch erneut – ähnlich zur Betrachtung des Zusammenhangs zwischen MKF und Geschlecht – auf diverse einschränkende Faktoren hinzuweisen. Neben der Frage, ob die Performanz im Test nicht doch auf Demotivation, kognitive Leistungsfähigkeit oder geringe Lese-/Sprachkompetenz hindeutet, kommt bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen MKF und Familiensprache die unterschiedliche Größe der beiden verglichenen Gruppen hinzu.

Die Untersuchung des Zusammenhangs der MKF der Jugendlichen und verschiedenen Aspekten des Medienhandelns hat z.T. plausible, z.T. widersprüchliche und nur schwer erklärbare Ergebnisse geliefert. Der Befund, dass ein hoher bzw. niedriger Testwert im Index *Information* mit einem häufigen bzw. seltenen Lesen von Büchern/E-books korreliert, erscheint z.B. plausibel. Jedoch lässt dieser Befund keine Aussage darüber zu, ob sich eine hohe Lesekompetenz positiv auf die MKF auswirkt oder eine gut ausgeprägte MKF eventuell zu einem häufigeren Lesen führt. Auch ein dritter Faktor, z.B. die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, könnte Einfluss auf diesen Zusammenhang haben. Ebenfalls ist anzumerken, dass – trotz der guten Signifikanz dieser Korrelation – die Möglichkeit besteht, dass diese nur zufällig zustande kommt. Hierfür spricht, dass keine signifikanten Korrelationen zwischen dem Testwert in der Informationskategorie und den informationsaffinen Medien-Aktivitäten „Informations- und Nachrichtensendungen

anschauen“ sowie „Zeitung lesen“ existieren, obwohl diese erwartbar wären. Gleiches gilt für die Indizes *Unterhaltung* und *Nutzerkommunikation*: Es liegen keine signifikanten Korrelationen zwischen dem in der Kategorie *Unterhaltung* erreichten Punktwert und unterhaltungsbezogenen Medien-Aktivitäten vor. Auch ergeben sich keine signifikanten Korrelationen zwischen dem in der Kategorie *Nutzerkommunikation* erreichten Punktwert und kommunikationsaffinen Medien-Aktivitäten. Hingegen existiert eine Korrelation zwischen dem erreichten Testwert im Index *Werbung* und der Häufigkeit des Musikhörens. Für die Interpretation dieser signifikanten, aber dennoch zufällig scheinenden Korrelation, wäre die genauere Kenntnis weiterer Aspekte des Nutzungsverhaltens notwendig. Auch mit Blick darauf, dass sich keine signifikante Korrelation zwischen dem Testwert im Index *Werbung* und werbebezogenen Aktivitäten abzeichnet.

Der Zusammenhang zwischen dem Testwert im Index *Information* und der subjektiv eingeschätzten Wichtigkeit von Medien ist einleuchtend, die Gerichtetheit des Zusammenhangs wird jedoch nicht ersichtlich. Es ist sowohl vorstellbar, dass sich eine gut ausgebildete MKF in Bezug auf mediale Informationsangebote positiv auf die den Medien zugeschriebene Bedeutung auswirkt als auch, dass eine hoch eingeschätzte Wichtigkeit der Medien im eigenen Alltag dazu führt, sich verstärkt mit informationsbezogenen Medien auseinanderzusetzen – was wiederum die MKF stärkt. Allerdings findet sich dieser Zusammenhang nicht in den anderen Indizes wieder, was trotz des guten Signifikanzwertes ggf. auf eine Zufälligkeit dieser Korrelation hindeutet.

Gleiches gilt für den Zusammenhang zwischen einem hohen bzw. niedrigen Punktwert im Gesamttest und häufigen bzw. seltenen Gesprächen mit der Familie über Berichte in Tageszeitungen bzw. auf Online-Nachrichtenseiten. Im Sinne der Anschlusskommunikation ist es schlüssig, dass sich häufige Gespräche über informationsbezogene Medien positiv auf die MKF auswirken bzw. umgekehrt, eine gute MKF zu häufigeren Gesprächen über informationsbezogene Medien führt. Es wäre jedoch anzunehmen, dass dieser Zusammenhang im Index *Information* ebenfalls auftritt. Dies trifft jedoch nicht zu. Stattdessen zeigen sich Zusammenhänge zwischen einem hohen bzw. niedrigen Punktwert im Index *Unterhaltung* und häufigen bzw. seltenen Gesprächen mit Freunden über Fernsehsendungen und Internetseiten sowie häufigen bzw. seltenen Gesprächen mit der Familie über Berichte in Tageszeitungen bzw. auf Online-Nachrichtenseiten. Es scheint zwar naheliegend, dass ein häufiger Austausch über unterhaltungs- und informationsbezogene Medieninhalte mutmaßlich zu einer allgemein guten Kritikfähigkeit führt, jedoch kann z.B. kein Zusammenhang mit den Indizes *Information*, *Werbung* und *Nutzer-*

*kommunikation* nachgewiesen werden. Dies deutet eventuell auf eine zufällig zustande gekommen Korrelation hin. Im Übrigen kann die Richtung der gefundenen Zusammenhänge nur angenommen werden, ist jedoch nicht klar bestimmbar.

In Bezug auf die gefundenen Zusammenhänge zwischen der MKF und deren Teilfähigkeiten und verschiedenen Aspekten des Medienhandels ist somit generell festzuhalten, dass sie vermutlich vorrangig auf die Besonderheiten der Untersuchung und der Stichprobe zurückzuführen sind und ihnen demnach nur sehr beschränkt Gültigkeit zugesprochen werden kann. Zunächst ist bei der Interpretation der gefundenen ungerichteten Korrelationen zu beachten, dass eine Deutung im Sinne eines ursächlichen Zusammenhangs auf Basis der durchgeführten Analysen nur sehr eingeschränkt möglich ist. Hier wären tiefergehende Analysen notwendig, die aufgrund der geringen Stichprobengröße als nicht mehr sinnvoll durchführbar erschienen. Daneben wurden die Medien-Aktivitäten im Fragebogen zu undifferenziert erhoben (vgl. 3.4), sodass die gefundenen Korrelationen nur bedingt interpretiert werden können. Beispielsweise haben nahezu alle Jugendlichen der Stichprobe angegeben, dass Handy/Smartphone täglich zu nutzen. Wie in Kapitel 2.2.3.1 dargestellt, sind aufgrund der Medienkonvergenz die Nutzungsformen des Smartphones jedoch stark ausdifferenziert. Gleiches gilt z.B. für das Surfen im Internet. Dieses Spektrum wurde nicht erfasst, sodass im Rahmen der vorgenommenen Zusammenhangsuntersuchungen in Bezug auf die erfassten Medien-Aktivitäten keine konkreten Aussagen über den Unterschied zwischen Quantität und Qualität der Mediennutzung getroffen werden können. Weiterführende, vertiefende Analysen und eine erneute Datenerhebung unter Beseitigung erkannter Limitationen wären geboten, um fundierte Feststellungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen MKF und Medienhandeln treffen zu können.

Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der MKF und dem Geschlecht, der Familiensprache und verschiedenen Aspekten des Medienhandelns in der untersuchten Stichprobe ist abschließend somit festzuhalten, dass diese nur bedingt als Determinanten der MKF herangezogen werden können und dabei diverse einschränkende Faktoren zu beachten sind, die sich aus den Spezifika der Untersuchung und der Stichprobe ergeben. Trotz der Limitationen der durchgeführten Untersuchungen ist es in Ansätzen dennoch realisierbar, die interpretierten Ergebnisse auf die Möglichkeiten für Theorie und Praxis der empirischen Medienkompetenzforschung und die praktische Förderung von Medienkompetenz zu übertragen.

## 6 Fazit und Ausblick

Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden die Problemstellung und Zielformulierung, die theoretischen und methodischen Grundlagen sowie die Ergebnisse, deren Interpretation und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen zusammengeführt (6.1). Trotz kritischer Reflexion der durchgeführten empirisch-quantitativen Exploration ist es dann möglich, sich abzeichnende Entwicklungsbedarfe und daraus abgeleitete Handlungsvorschläge für die MKF-Förderung in der Stichprobe aufzuzeigen (6.2). Außerdem werden Anschlussmöglichkeiten und Impulse zur Fortführung der vorgenommenen Untersuchung dargelegt (6.3), um dem Desiderat der empirischen Medienkompetenzforschung entgegen zu wirken und um zu verhindern, dass Jugendliche aus weniger privilegierten sozialen Lagen zunehmend abgehängt werden in einer digitalisierten und mediatisierten Welt.

### 6.1 Zusammenfassung und kritische Reflexion

Ausgehend von der Aktualität der Medienkompetenzdebatte, dem Desiderat der empirischen Medienkompetenzforschung und der Diskussion um die digitale Spaltung der Gesellschaft hat die vorliegende Arbeit den Fokus auf die Erfassung der MKF Jugendlicher aus sozial benachteiligten Milieus gelegt. Im Rahmen einer empirisch-quantitativen Exploration wurde dazu ein standardisiertes Testinstrument zur Erfassung der MKF in einer 9. Klasse an einer Berliner Brennpunktschule eingesetzt. Das dabei verfolgte Forschungsinteresse bestand einerseits in der Frage nach der generellen Ausprägung der MKF in der Stichprobe und den anzunehmenden Konsequenzen für die individuelle gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Jugendlichen, andererseits in der Frage nach möglichen Determinanten der MKF mit Schwerpunkt auf den Merkmalen Geschlecht und Familiensprache sowie verschiedenen Aspekten des Medienhandelns.

Ein zentrales Ergebnis der durchgeführten Untersuchung besteht darin, dass den Jugendlichen eine nur schwach ausgeprägte MKF bescheinigt werden kann und sie somit nur beschränkt als gesellschaftlich handlungsfähig gelten können. Da es sich bei der untersuchten Gruppe um Jugendliche aus weniger privilegierten Verhältnissen handelt, sind laut Wissenskluft-Hypothese die Ursachen für die geringe MKF vermutlich eng mit dem kulturellen Kapital der Schülerfamilien zu assoziieren. Ausgehend vom Erklärungsansatz der Wissenskluft-Forschung, der besagt, dass statushöhere Gruppen mit einem höheren Wissensniveau und entsprechenden Sozialbeziehungen Medien gezielter und auch gewinnbringender für sich verwerten können als statusniedrigere Gruppen, muss



angenommen werden, dass in Bezug auf die untersuchte Gruppe bezüglich der MKF eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu beobachten und ein fortschreitendes Abhängen dieser Jugendlichen wahrscheinlich ist – bis hin zu einer möglichen Exklusion aus gesellschaftlich relevanten Beteiligungsstrukturen.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage können darüber hinaus deutliche Differenzen zwischen den Geschlechtern in der Stichprobe nachgezeichnet werden. Die männlichen Probanden weisen eine besorgniserregend niedrige MKF auf und sind somit noch stärker betroffen von möglichen negativen Effekten einer ungenügend vorhandenen gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit. Hingegen scheint die MKF der Jugendlichen weitgehend unabhängig vom häuslichen Sprachgebrauch zu sein. Dies deutet darauf hin, dass die MKF stärker vom sozialen Status der Jugendlichen bestimmt wird als von der Familiensprache. Das Ergebnis der durchgeführten Untersuchung kann somit an Befunde der ICILS 2013 zu status- und geschlechtsspezifischen Disparitäten angebunden werden. In Bezug auf die Zusammenhänge zwischen der MKF und verschiedenen Aspekten des Medienhandelns war es im Rahmen der durchgeführten bivariaten korrelationsanalytischen Untersuchungen aufgrund diverser einschränkender Faktoren nicht möglich, belastbare Aussagen zu treffen. Bei der Frage nach möglichen Determinanten der MKF muss vielmehr von multivariaten Zusammenhängen ausgegangen werden.

Im Sinne einer kritischen Reflexion dieses Ergebnisses und den abgeleiteten Schlussfolgerungen muss jedoch darauf verwiesen werden, dass sich im Testergebnis ggf. nicht ausschließlich das MKF-Niveau widerspiegelt, sondern auch Faktoren, die sich mit Demotivation oder mangelndem Interesse umschreiben lassen. Auch ist anzunehmen, dass die anscheinend geringe verbale Ausdrucksfähigkeit der Jugendlichen Einfluss auf ihre gemessene Leistung im Test nimmt, da Sprachfähigkeit und die Nutzung von Medien, die auf sprachlichen Zeichen basieren, sich gegenseitig bedingen. Nicht zuletzt ist zu bedenken, dass eine Messbarmachung von komplexen und normativ aufgeladenen Konstrukten wie der MKF stets fehleranfällig bleibt.

Trotz dieser Einschränkungen kann abschließend festgehalten werden, dass die vorgenommene empirisch-quantitative Untersuchung zur MKF einer kleinen Gruppe Jugendlicher aus sozial benachteiligten Milieus ihr Ziel erreichen konnte. Indem deutliche Defizite hinsichtlich der MKF und somit sich abzeichnende Wissensklüfte aufgezeigt wurden, konnte der Blick für den besonderen Handlungsbedarf in dieser Gruppe geschärft werden. Daraus ergeben sich Entwicklungsperspektiven, denen sich die Medienkompetenz-

forschung ebenso widmen muss wie Verantwortliche in Politik, Bildung und Gesellschaft, aber auch Eltern, Erzieher und Lehrkräfte. Die vorliegende Arbeit leistet somit ihren Beitrag in einem gemeinschaftlichen Diskussions- und Entwicklungsprozess, um einem fortschreitenden Abhängen sozial benachteiligter Jugendlicher entgegenzuwirken. Solche Entwicklungsbedarfe werden im letzten Kapitel formuliert. Davon ausgehend werden schließlich Handlungsvorschläge für die medienpädagogische Praxis an der ESS bzw. in Bezug auf die Stichprobe abgeleitet.

## **6.2 Entwicklungsbedarfe und Handlungsvorschläge**

Wie sich im Testergebnis der untersuchten Jugendlichen abzeichnet, besteht ein genereller Förderbedarf hinsichtlich der MKF in nahezu allen Teilfähigkeiten. Somit gilt es, bei gleichzeitiger Unterstützung und Entwicklung der Potenziale der wenigen leistungsstarken Schüler, den Anteil der Schüler zu verringern, die sich im unteren Kompetenzbereich befinden und deren Fähigkeiten es ihnen nicht in angemessener Weise erlauben, Medien so zu nutzen, dass sie in ihrem Alltag, in der Schule, in der Gesellschaft und perspektivisch auch im Beruf erfolgreich partizipieren können. Im Zuge dessen ist die Beseitigung der geschlechtsspezifischen Disparitäten geboten, d.h. eine besondere Förderung der männlichen Jugendlichen in der Stichprobe. Da zudem die Vermutung besteht, dass das Testergebnis auch mit den geringen Sprach- und Lesefähigkeiten der Schüler zusammenhängt, eröffnet sich mit der Förderung der Sprach- und Lesekompetenz – die Voraussetzung für die Aufnahme, Verarbeitung und Wiedergabe von Wissen darstellt – ein weiteres Entwicklungsfeld (vgl. Reiss et al. 2016, S. 250f.).

Auf übergeordneter Ebene ist zudem dringend auf die Beseitigung statusspezifischer Disparitäten hinzuweisen, die sich für die untersuchte Gruppe Jugendlicher wiederfinden. Dabei gilt es, die Kopplung von sozialem Status und dem Medienkompetenzerwerb zu reduzieren, um Chancengleichheit für alle Jugendlichen – auch solchen, die in ihrem sozialen Umfeld nicht genügend Anregungen erhalten, um Nutzen aus den medialen Wissens- und Informationsquellen zu ziehen und sich die Medienwelt reflexiv-kritisch und aktiv-gestaltend anzueignen – herzustellen (vgl. Theunert 2010, S. 9f.).

Geeignete, auf die Stichprobe bezogene Handlungsvorschläge sollten sich für eine möglichst große Wirksamkeit am Prinzip der Lebensweltorientierung sowie an der Medien-Affinität der Jugendlichen, der medienbezogenen Genussfähigkeit, der Anschlusskommunikation und der Vermittlung von Strukturwissen orientieren. Daneben ist es für eine

alters- und chancengerechte Förderung der MKF notwendig, die Vermittlung als Prozess zu gestalten, in dem alle die Lebensvollzüge von Kindern und Jugendlichen gestaltenden Akteure (Schule, Familie, außerschulische Kinder- und Jugendarbeit) ihre jeweilige Aufgabe kennen und über die erforderlichen Fähigkeiten und Ressourcen verfügen, dieser Aufgabe gerecht zu werden.

Da die MKF-Teilkompetenzen nicht unabhängig von den Medienerfahrungen der Jugendlichen und ihrer alltäglichen Medienkritik entwickelt werden können, besteht das übergreifende Ziel darin, den Jugendlichen Lust auf einen qualitätsvollen Umgang mit Medien zu machen (vgl. Niesyto 2008, S. 134). Maßnahmen der MKF-Förderung in der untersuchten Stichprobe sollten daher möglichst an die lebensweltlichen Ressourcen der Jugendlichen an- und in alltagsübliche Kontexte eingebunden werden. Eng damit verbunden ist die generelle Förderung der Kommunikation über Medien bzw. medienbezogene Themen in der Schule. Das bedeutet, die schulische Förderung der MKF sollte an den Interessen und der Motivation der Jugendlichen im Umgang mit Medien anknüpfen und dazu auch ihre außerschulischen Nutzungserfahrungen aufnehmen (z.B. verstärkte Einbeziehung von YouTube, Instagram o.ä.). Dabei ist es wesentlich, bereits ausgebildeten Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen, um Ansatzpunkte zu identifizieren, die für eine konstruktive Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten genutzt werden können. Peer-to-Peer-Ansätze erscheinen hierbei als probates Mittel für eine ressourcenorientierte und zielgruppen-adäquate Förderung von MKF, die den „generationslogische[n] Prozess der Vermittlung“ (Treumann et al. 2007, S. 28) aufbricht. Für die Arbeit mit Heranwachsenden aus sozial benachteiligten Milieus gilt dies noch einmal im Besonderen, da milieuspezifische Präferenzen authentisch aufgegriffen werden können (vgl. Wagner/Eggert 2013, S. 42). Der besondere Wert liegt darin, dass die Heranwachsenden als Experten zu Wort kommen und sich selbst als kompetent erleben können.

Lebensweltorientierung, Peer-to-Peer-Ansätze und Anschlusskommunikation bieten im Rahmen der schulischen MKF-Förderung somit geeignete Ausgangspunkte, um bei den Jugendlichen vorhandenes (z.T. diffuses) Vorwissen zu strukturieren, sie zur Entschlüsselung und Einordnung von medialen Symbolen zu befähigen und ihnen somit über selbstbestimmte Handhabung der Medien Artikulations- und Partizipationsmöglichkeiten am sozialen, kulturellen und politischen Leben zu eröffnen. Da Medienkompetenz und somit auch die MKF aufgrund der Stellung der Medien in der heutigen Gesellschaft neben basalen Kompetenzen wie Sprache zu verorten ist, sind sprachliche Fähigkeiten zwar

einerseits dem MKF-Erwerb vorausgesetzt, andererseits können aber medienbezogene Aktivitäten auch für die Ausformung von Lese- und Schreibfähigkeiten genutzt werden.

Die auf Basis der durchgeführten empirisch-quantitativen Exploration aufgezeigten Entwicklungsbedarfe und Handlungsvorschläge stellen erste Impulse für ein umfassendes und gezieltes Konzept zur Förderung der medienbezogenen Kritikfähigkeit der untersuchten Jugendlichen dar. Um dieses zielführend weiterzuentwickeln und evidenzbasierte bildungspolitische Steuerungsempfehlungen geben zu können, bedarf es jedoch dringend weiterer empirischer Untersuchungen quantitativer und qualitativer Art (vgl. Gapski 2017, S. 27). Zum Abschluss sollen daher Perspektiven für eine Weiterentwicklung der durchgeführten Untersuchung aufgezeigt werden.

### 6.3 Perspektiven

Die vorgenommene Untersuchung kann zum Austausch von Theorie und Praxis der empirischen Medienkompetenzforschung beitragen, indem neben der Bekräftigung der Forderung nach standardisierten Messinstrumenten für (Teildimensionen der) Medienkompetenz konkrete Perspektiven für weiterführende Untersuchungen eröffnet werden:

Die Datenerhebung betreffend wäre eine repräsentative Stichprobe für die statistischen Analysen sowie für die Validität der Ergebnisse bedeutend. Messwiederholungen oder Altersgruppenvergleiche wären interessant, um den (individuellen oder altersbedingten) Zuwachs an MKF im Zeitverlauf zu erfassen. Somit bestünde die Möglichkeit der systematischen Untersuchung der Wirksamkeit längerfristig angelegter Curricula der MKF-Förderung. Auch wäre die Entwicklung einer Testfamilie auf Basis des bestehenden und erprobten Testinstruments vorstellbar, die die MKF in unterschiedlichen Alterssegmenten in vergleichbar reliabler und valider Weise abzubilden vermag.

Daneben zeigt die durchgeführte Untersuchung diverse Potenziale für weiterführende Betrachtungen von Zusammenhängen auf: Aufgrund der beobachteten Leistungsdifferenz zwischen den Geschlechtern liegt es beispielsweise nahe, vertiefte Analysen zum Medienhandeln differenziert nach Jungen und Mädchen durchzuführen. Eine dezidierte Erfassung von soziodemographischen Daten, Unterschieden im Bildungsgrad und Indikatoren der sozialen Herkunft sowie der Dauer der Erfahrung mit verschiedenen Medien, dem Unterschied zwischen schulischer und privater Mediennutzung sowie die Abfrage zu Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der eigenen MKF könnten zusätzlich aufschlussreiche Einblicke in die die MKF determinierenden Faktoren geben.

Überdies bestehen diverse Ansatzpunkte zur Modifikation und Weiterentwicklung des eingesetzten Testinstruments, das unter methodisch-operativen Gesichtspunkten zwar gut funktioniert, hinsichtlich mancher Aspekte jedoch kritisch zu betrachten ist. Hier ist die theoretisch gute – aber nicht erschöpfende – Verankerung der verschiedenen Teilfähigkeiten in den Inhaltsbereichen zu nennen, v.a. mit Blick auf die Teilfähigkeiten im Umgang mit unterhaltenden und werbenden Inhalten sowie Inhalten der Nutzerkommunikation. Der Fokus auf informierende Inhalte ist mit Blick auf die soziale Handlungsfähigkeit des Subjekts zwar begründet. Jedoch wäre es angesichts der heute so zentralen Nutzerkommunikation über Online-Medien und der Existenz von Infotainment-, Advertainment- und Edutainment-Formaten (vgl. Mangold 2004), die die Komplexität des Unterhaltungssystems steigern und eine Vermischung der Inhaltskategorien darstellen, geboten, die anderen Inhaltsbereiche mit einem umfangreicheren Aufgabenportfolio zu bedenken als es im aktuellen Testkonzept der Fall ist. Um einem Aktualitätsverlust des Testinstruments entgegen zu wirken, müsste es zudem in regelmäßigen Abständen und in Abstimmung auf die jeweils aktuellen medialen Gegebenheiten überarbeitet werden.

Besonders ist eine Weiterentwicklung des Testinstruments im schulischen Kontext zu fordern, da es sich um einen zentralen Ort der Medienkompetenzförderung handelt. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass eine besondere Sensibilität für unterschiedliche formale Bildungsniveaus anzustreben ist. Eine Frage, die sich in der vorgenommenen Untersuchung im Besonderen herauskristallisiert hat, bezieht sich darauf, ob ein schlechter Testwert tatsächlich auf eine niedrige MKF zurückzuführen ist oder ob er mit anderen Kompetenzdefiziten, z.B. der Lesefähigkeit oder dem Aufgabenverständnis, zusammenhängt. Ableiten lässt sich daraus das Erfordernis einer Verbindung verschiedener Methodendesigns, um eine Brücke zu schlagen zwischen empirisch-quantitativer und -qualitativer Forschung. Eine Ergänzung des Testinstruments um mündliche Befragungen der Probanden wäre z.B. denkbar, um Rückschlüsse darauf ziehen zu können, inwiefern der Test über die MKF hinausgehende Kompetenzen erfasst.

Schließlich ist vor dem Hintergrund der medienpädagogischen Interessen am Konstrukt der Medienkompetenz jede einzelne Testaufgabe unter Validitätsgesichtspunkten kritisierbar. Angesichts der Vielfalt und oft auch Vagheit existierender Konzeptdefinitionen ist streitbar, ob eine bestimmte Testaufgabe inhaltlich geeignet ist, einen Aspekt von MKF in realitätsadäquater Weise abzubilden (vgl. Klimmt et al. 2015, S. 79). Gleichwohl ist festzustellen, dass mit dem hier vorgestellten und eingesetzten Testinstrument ein

---

erster Schritt getan ist hin zu einem Erhebungswerkzeug, mit dem das MKF-Niveau von Jugendlichen systematisch-empirisch bestimmt werden kann.

Abschließend bleibt zu betonen, dass die Weiterentwicklung der Messbarkeit von Medienkompetenz zwingend notwendig ist, um auf gesellschaftliche Veränderungen und politische Forderungen aktiv reagieren zu können. Konkrete Aussagen über Effekte und Wirkungen von Fördermaßnahmen bieten die Möglichkeit, strukturbildende Handlungskonzepte zu entwerfen. Auf diese Weise können Medienbildung optimiert in Bildungspläne integriert, Finanzierungsmöglichkeiten erörtert sowie Lehr- und Lernprozesse fachlich unterstützt werden. Mit der Weiterentwicklung der Medienkompetenzförderung kann dem zukünftigen Leben in der Informations-, Kommunikations-, Wissens- und Medien-gesellschaft aktiv, kollektiv und selbstbestimmt begegnet werden, um Kinder und Jugendliche in der heterogenen und multidimensionalen Medienwelt nicht ihrer subjektiven Selbstbildungsverantwortung zu überlassen. Dies gilt im Besonderen mit Blick auf die Gruppe sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher und die Entwicklung kompensatorischer Maßnahmen gegen Bildungsbenachteiligung.

## Literaturverzeichnis

**Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hg.) (2015):** Regionaler Sozialbericht Berlin und Brandenburg. Potsdam. Online verfügbar unter: [https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/produkte/pdf/SP\\_Sozialbericht-000-000\\_DE\\_2015\\_BBB.pdf](https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/produkte/pdf/SP_Sozialbericht-000-000_DE_2015_BBB.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Aufenanger, Stefan (1997):** Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter (S. 15-22). Bonn: ZV Zeitungs-Verlag. Online verfügbar unter: [https://www.support-netz.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger\\_medienkompetenz/aufenanger\\_medienkompetenz.pdf](https://www.support-netz.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger_medienkompetenz/aufenanger_medienkompetenz.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Baacke, Dieter (1980):** Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 3. Auflage, München: Juventa Verlag.

**Baacke, Dieter (1999):** Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer, Lothar Mikos und Günter A. Thiele (Hg.): Handbuch Medien. Medienkompetenz: Modelle und Projekte (S. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb).

**Bauer, Rudolf (2007):** Medienkompetenz in der Grundschule und in der Grundschullehrerbildung. In: Hartmut Mitzlaff (Hg.): Internationales Handbuch Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und neue Lernkultur (S. 697-704). Baltmannsweiler: Schneider.

**Behrens, Peter; Calmbach, Marc; Schleer, Christoph; Klingler, Walter; Rathgeb, Thomas (2014):** Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. Repräsentative Onlinebefragung von 14- bis 29-Jährigen in Deutschland. In: *Media Perspektiven* (4), S. 195-218.

**Bickelmann, Karin; Sosalla, Werner (2002):** Medienkompetenz. Voraussetzungen, Förderung, Handlungsschritte. Berlin: Vistas.

**BJK – Bundesjugendkuratorium (Hg.) (2013):** Souveränität und Verantwortung in der vernetzten Medienwelt. Anforderungen an eine kinder- und jugendorientierte Netzpolitik. München. Online verfügbar unter: [https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/pressemitteilungen/BJK\\_Pressemitteilung\\_Medienwelt\\_130613b.pdf](https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/pressemitteilungen/BJK_Pressemitteilung_Medienwelt_130613b.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**BJK – Bundesjugendkuratorium | Deutsches Jugendinstitut e.V. | Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik (Hg.) (2016):** Digitale Medien. Ambivalente Entwicklungen und neue Herausforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Unter Mitarbeit von Mike Corsa. München. Online verfügbar unter: [https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/Stellungnahme\\_DigitaleMedien.pdf](https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/Stellungnahme_DigitaleMedien.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung | Referat Digitale Medien und Informationsinfrastruktur (Hg.) (2010):** Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bonn und Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a\\_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung\\_Broschuere\\_2010.pdf](http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend | Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.) (2017):** 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Bockermann, Iris (2012):** Wo verläuft der Digital Divide im Klassenraum? Lehrerhandeln und Digitale Medien. Dissertation. Universität Bremen, Bremen. Fachbereich Informatik/Mathematik.

**Bonfadelli, Heinz (2002):** The Internet and Knowledge Gaps. In: *European Journal of Communication* 17 (1), S. 65-84.

**Bonfadelli, Heinz (2008):** Wissenskluft-Perspektive. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik* (S. 270-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage, Heidelberg: Springer.

**Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2016):** Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Unter Mitarbeit von Sandra Pöschl. 5. Auflage, Berlin und Heidelberg: Springer.

**Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate; Wendt, Heike (Hg.) (2014):** ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter: [select.com/portal/media/view/54f81eba-62c8-40ff-88f8-71e0b0dd2d03](http://select.com/portal/media/view/54f81eba-62c8-40ff-88f8-71e0b0dd2d03), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Bundesregierung (Hg.) (2014):** Digitale Agenda 2014–2017. Unter Mitarbeit vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Bundesministerium des Inneren und Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur. München. Online verfügbar unter: [https://www.digitale-agenda.de/Content/DE/\\_Anlagen/2014/08/2014-08-20-digitale-agenda.pdf?\\_\\_blob=publication-File&v=6](https://www.digitale-agenda.de/Content/DE/_Anlagen/2014/08/2014-08-20-digitale-agenda.pdf?__blob=publication-File&v=6), zuletzt geprüft am 03.05.2018.



**Busch, Andreas (2017):** Informationsinflation: Herausforderungen an die politische Willensbildung in der digitalen Gesellschaft. In: Harald Gapski, Monika Oberle und Walter Staufer (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 53-62). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

**Deutsche Nationalbibliothek (Hg.) (2018):** Katalog der Deutschen Nationalbibliothek. Schlagwortnormdatei, Stichwort: „Neue Medien“. Leipzig und Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: <https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showSearchForm#top>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Dewe, Bernd; Sander, Uwe (1996):** Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Antje von Rein (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (S. 125-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Eichmann, Hubert (2000):** Medienlebensstile zwischen Informationselite und Unterhaltungsproletariat. Wissensungleichheiten durch die differentielle Nutzung von Printmedien, Fernsehen, Computer und Internet. Frankfurt am Main: Lang.

**Eickelmann, Birgit (2017):** Schulische Medienkompetenzförderung. In: Harald Gapski, Monika Oberle und Walter Staufer (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 146-154). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

**Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried (2011):** Messung computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert. Messen was sich ständig ändert: zur Messung von ICT-Literacy auf der Grundlage des CIL-Konzeptes in der IEA-Studie ICILS 2013. In: *Medienimpulse* 5. Online verfügbar unter: [http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse\\_Messung\\_computer\\_und\\_informationsbezogener\\_Kompetenzen\\_von\\_Schuelerinnen\\_und\\_Schuelern\\_als\\_Schluessselkompetenz\\_im\\_21\\_Jahrhundert\\_Eickelmann\\_20111128.pdf](http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Messung_computer_und_informationsbezogener_Kompetenzen_von_Schuelerinnen_und_Schuelern_als_Schluessselkompetenz_im_21_Jahrhundert_Eickelmann_20111128.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Feather, John (2013):** The Information Society. A Study of Continuity and Change. 5. Auflage, London: Facet Publishing. Online verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4923761>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Fleischer, Sandra; Hajok, Daniel (2016):** Einführung in die medienpädagogische Praxis und Forschung. Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld der Medien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

**Frechette, Julie D. (2005):** Critical Thinking for the Cyberage. In: *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 104 (1), S. 100-118.

**Gapski, Harald (2006):** Medienkompetenz messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: Harald Gapski (Hg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen (S. 13-28). Düsseldorf und München: kopaed.

**Gapski, Harald (2017):** Politisch orientierte Medienkompetenzförderung inmitten der digitalen Transformation. In: Harald Gapski, Monika Oberle und Walter Staufer (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 105-115). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

**Gapski, Harald; Gräßer, Lars (2007):** Medienkompetenz im Web 2.0 – Lebensqualität als Zielperspektive. In: Lars Gräßer und Monika Pohlschmidt (Hg.): Praxis Web 2.0. Potenziale für die Entwicklung von Medienkompetenz (S. 11-34). München: kopaed. Online verfügbar unter: [https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/gapski\\_graesser\\_medienkompetenz/gapski\\_graesser\\_medienkompetenz.pdf](https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/gapski_graesser_medienkompetenz/gapski_graesser_medienkompetenz.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Gerdnun, Marten (2015):** Medienkompetenzerwerb in außerschulischen Bildungsangeboten. Diplomarbeit (unveröffentlicht). Europa-Universität Flensburg, Flensburg. Institut für Erziehungswissenschaft.

**Groeben, Norbert (2004):** Medienkompetenz. In: Roland Mangold, Peter Vorderer und Gary Bente (Hg.): Lehrbuch der Medienpsychologie (S. 28-49). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

**Hacke, Sebastian (2012):** Medienaneignung von Jugendlichen aus deutschen und türkischen Familien. Freiburg: Centaurus Verlag & Media KG.

**Hugger, Kai-Uwe (2008):** Medienkompetenz. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik (S. 93-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2010):** Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Hurrelmann, Bettina (2002):** Zur historischen und kulturellen Relativität des "gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts" als normative Rahmenidee für Medienkompetenz. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (S. 111-126). Weinheim: Juventa-Verlag.

**Initiative D21 (Hg.) (2016a):** D21-Digital-Index. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin. Online verfügbar unter: <http://initiatived21.de/publikationen/d21-digital-index-2016/>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Initiative D21 (Hg.) (2016b):** Sonderstudie "Schule Digital". Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: Digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen-Eltern-Lehrkräfte. Berlin. Online verfügbar unter: <https://initiatived21.de/publikationen/sonderstudie-schule-digital/>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Klimmt, Christoph; Sowka, Alexandra; Hefner, Dorothée; Mergel, Fenja; Possler, Daniel (2014):** Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben. Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung. Hannover. Online verfügbar unter: <https://www.ijk.hmtm-hannover.de/de/forschung/forschungsprojekte/2011/die-empirische-messung-von-medienkompetenz/>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Klimmt, Christoph; Sowka, Alexandra; Hefner, Dorothée; Mergel, Fenja; Possler, Daniel (2015):** Die Messung von Medienkompetenz. Ein Testverfahren für die Dimension „Medienkritikfähigkeit“ und die Zielgruppe „Jugendliche“. In: *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 63 (1), S. 62–82.

**KMK – Kultusministerkonferenz (Hg.) (2012):** Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. Bonn. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**KMK – Kultusministerkonferenz (Hg.) (2016):** Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung\\_digitale\\_Welt\\_Webversion.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Kneuer, Marianne (2017):** Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie. In: Harald Gapski, Monika Oberle und Walter Staufer (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 43-52). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

**Krotz, Friedrich; Hepp, Andreas (Hg.) (2012):** Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Kübler, Hans-Dieter (1999):** Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Fred Schell, Elke Stolzenburg und Helga Theunert (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln (S. 25-49). München: kopaed.

**Livingstone, Sonia (Hg.) (2011):** Media literacy: Ambitions, policies and measures. London. Online verfügbar unter: <http://www.cost-transforming-audiences.eu/node/223>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Mangold, Roland (2004):** Infotainment und Edutainment. In: Roland Mangold, Peter Vorderer und Gary Bente (Hg.): Lehrbuch der Medienpsychologie (S. 527-542). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

**Mayring, Philipp (2016):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Meister, Dorothee M. (2013):** Vermittlung von Medienkompetenz in der Praxis für Kinder und Jugendliche: Schule. In: BMFSFJ (Hg.): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche. Eine Bestandsaufnahme (S. 46-52). Berlin.

**Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hg.) (2011):** Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Fachtagung der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. München: kopaed. Online verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-86736-205-4>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2015):** JIM-Studie 2015 - Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Unter Mitarbeit von Peter Behrens, Sabine Feierabend, Therese Plankenhorn und Thomas Rathgeb. Stuttgart. Online verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM\\_Studie\\_2015.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2016):** JIM-Studie 2016 - Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Unter Mitarbeit von Peter Behrens, Sabine Feierabend, Therese Plankenhorn und Thomas Rathgeb. Stuttgart. Online verfügbar unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM\\_Studie\\_2016.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Niesyto, Horst (2008):** Medienkritik. In: Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik (S. 129-135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Niesyto, Horst (2010):** Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit. In: Ben Bachmair (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion (S. 313-324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2001):** Understanding the digital divide. Paris. Online verfügbar unter: <https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Paek, Hye-Jin; Nelson, Michelle R.; Vilela, Alexandra M. (2011):** Examination of Gender-role Portrayals in Television Advertising across Seven Countries. In: *Sex Roles* 64 (3-4), S. 192-207.

**Paus-Haase, Ingrid; Hasebrink, Uwe; Uwe, Mattusch; Keuneke, Susanne; Krotz, Friedrich (1999):** Talkshows im Alltag von Jugendlichen: der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amüsement und Ablehnung. Opladen: Leske + Budrich.

**Pohlschmidt, Monika (2008):** Medienkompetenz bei Menschen mit Migrationshintergrund. In: Petra Hauke und Rolf Busch (Hg.): Brücken für Babylon. Interkulturelle Bibliotheksarbeit. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen (S. 12-45). Bad Honnef: Bock + Herchen. Online verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/2890>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Potter, W. James (2004):** Theory of media literacy. A cognitive approach. Thousand Oaks und London: Sage.

**Potter, W. James (2010):** The State of Media Literacy. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54 (4), S. 675-696.

**Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja (2016):** PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster und New York: Waxmann. Online verfügbar unter: [https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/PISA\\_2015\\_eBook.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2015_eBook.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Rozendaal, Esther; Lapierre, Matthew A.; van Reijmersdal, Eva A.; Buijzen, Moniek (2011):** Reconsidering Advertising Literacy as a Defense Against Advertising Effects. In: *Media Psychology* 14 (4), S. 333-354.

**SBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hg.) (2015):** Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Basiscurriculum Medienbildung (S. 13-23). Berlin. Online verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/basiscurriculum-medienbildung/bedeutung/>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**SBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hg.) (2017):** Blickpunkt Schule. Berliner Schulstatistik im Schuljahr 2016/17. Referat I C - Bildungsstatistik und -prognose. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/#blickpunkt>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**SBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hg.) (2018):** Schulporträt Ernst-Schering-Schule (01K02). Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/berliner-schulen/schulverzeichnis/Schulportrait.aspx?IDSchulzweig=%2017789>, zuletzt geprüft am 05.03.2018.

**SBJW – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.) (2013):** Kurzbericht zur Inspektion der Ernst-Schering-Schule (01K02). Berlin. Online verfügbar unter: [https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/berliner-schulen/schulverzeichnis/DokLoader.aspx?Schulinspektion=01K02\\_B\\_20\\_130901\\_175.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/berliner-schulen/schulverzeichnis/DokLoader.aspx?Schulinspektion=01K02_B_20_130901_175.pdf), zuletzt geprüft am 05.03.2018.

**SBWF – Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (Hg.) (2004):** Schulgesetz (SchulG) für das Land Berlin. Online verfügbar unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Schaumburg, Heike; Hacke, Sebastian (2010):** Medienkompetenz und ihre Messung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser und Horst Niesyto (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0 (S. 147-161). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2008):** Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage, München: Oldenbourg.

**Schorb, Bernd (2005):** Medienkompetenz. In: Jürgen Hüther und Bernd Schorb (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik (S. 257-262). 5. Auflage, München: kopaed.

**Schreier, Margrit; Appel, Markus (2002):** Realitäts-Fiktions-Unterscheidung als Aspekt einer kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz. In: Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen (S. 231-254). Weinheim: Juventa-Verlag.

**Senkbeil, Martin; Ihme, Jan Marten; Wittwer, Jörg (2013):** Entwicklung und erste Validierung eines Tests zur Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy (TILT) für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (4), S. 671-691.

**Shell Jugendstudie – Albert, Mathias; Gensicke, Thomas; Hurrelmann, Klaus; Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun; Schneekloth, Ulrich; Utmann, Hilde (Hg.) (2015):** Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Deutsche Shell Aktiengesellschaft; TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

**Sowka, Alexandra; Hefner, Dorothée; Klimmt, Christoph (2013):** Die Standardisierte Messung komplexer Konzepte in der Kommunikationswissenschaft: Probleme der Normativität und Generalisierbarkeit am Beispiel von "Medienkompetenz". In: Teresa K. Naab, Daniela Schlütz, Wiebke Möhring und Jörg Matthes (Hg.): Standardisierung und Flexibilisierung als Herausforderungen der kommunikations- und publizistikwissenschaftlichen Forschung (S. 55-79). Köln: Herbert von Halem Verlag.

**Theunert, Helga (Hg.) (2010):** Medien, Bildung, soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher. [Das Buch basiert auf der Tagung "Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit", die am 13.11.2009 vom JFF-Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in München veranstaltet wurde]. München: kopaed.

**Tichenor, Philipp. J.; Donohue, George A.; Olien, Clarice N. (1970):** Mass Media and Information Flow: The Knowledge Gap Hypothesis Reconsidered. In: *Public Opinion Quarterly* 34 (2), S. 159-170.

**Treumann, Klaus Peter; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe; Burkatzki, Eckhard; Hagedorn, Jörg; Kämmerer, Manuela et al. (2007):** Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Tulodziecki, Gerhard (1997):** Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010):** Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838534145>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**van Dijk, Jan (2005):** The deepening divide. Inequality in the information society. Thousand Oaks: Sage.

**Wagner, Ulrike; Eggert, Susanne (2013):** Das Medienhandeln von Heranwachsenden - Konstanten und Veränderungen. Materialien zum 14. Kinder- und Jugendbericht. Online verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Wagner-ua.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/14-KJB-Expertise-Wagner-ua.pdf), zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Wahl, Stefanie; Klimmt, Christoph; Sowka, Alexandra (2014):** Außerschulische Medienkompetenzarbeit. Akteure, Prioritäten, erlebte Herausforderungen. In: *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 62 (2), S. 236-256.

**Walter, Oliver; Taskinen, Päivi (2007):** Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckard Klieme und Reinhard Pekrun (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie (S. 337-366). Münster: Waxmann.

**Warschauer, Mark; Matuchniak, Tina (2010):** New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. In: *Review of research in education* 34 (1), S. 179-225. Online verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/40588177>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.

**Weinert, Franz E. (2001):** Concept of Competence: A conceptual Clarification. In: Dominique S. Rychen und Laura H. Salganik (Hg.): Defining and selecting key competencies (S. 45-65). Seattle, Bern, Göttingen: hogrefe & huber publishers.

**Zillien, Nicole (2009):** Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Zillien, Nicole (2010):** Soziale Ungleichheit und Digital Divide. In: Helga Theunert (Hg.): Medien, Bildung, soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher (S. 65-79). [Das Buch basiert auf der Tagung "Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit", die am 13.11.2009 vom JFF-Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis in München veranstaltet wurde.] München: kopaed.

**Zylka, Johannes (2013):** Medienkompetenzen und Instrumente zu ihrer Messung. Entwicklung eines Wissenstests zu informationstechnischem Wissen von Lehrkräften, Lehramtsanwärtern und Lehramtsstudierenden. Dissertation. Münster: Waxmann.



## Anhangsverzeichnis und Anhang

<b>Anhang 1:</b> Definitionen von Medienkompetenz nach Gapski (2006)	89
<b>Anhang 2:</b> Dimensionalisierung von Medienkritikfähigkeit	90
<b>Anhang 3:</b> Medienausstattung und -nutzung Jugendlicher in Deutschland	91
<b>Anhang 4:</b> Gesprächspartner bei Medienthemen	92
<b>Anhang 5:</b> Subjektive Bedeutung der Medien	93
<b>Anhang 6:</b> ICILS 2013 – Kompetenzstufen und deren Skalenbereiche	94
<b>Anhang 7:</b> Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit	95
<b>Anhang 8:</b> Fragebogen – Medienhandeln und soziodemographische Angaben	103
<b>Anhang 9:</b> Schulporträt der Ernst-Schering-Schule	105
<b>Anhang 10:</b> Probanden differenziert nach Familiensprache	106
<b>Anhang 11:</b> Codebuch zu den geschlossenen Aufgaben	107
<b>Anhang 12:</b> Codebuch zu den offenen Aufgaben	113
<b>Anhang 13:</b> Auflistung der Ergebnisse der Probanden und Häufigkeitsverteilung	117
<b>Anhang 14:</b> Grad der Medienkritikfähigkeit in der Stichprobe	118
<b>Anhang 15:</b> Grad der Medienkritikfähigkeit in den Teilbereichen	119
<b>Anhang 16:</b> Aufgabenbeschreibung und Itemanalyse	120
<b>Anhang 17:</b> Visualisierung Itemanalyse	121
<b>Anhang 18:</b> Medienhandeln der Stichprobe – Medien-Aktivitäten	122
<b>Anhang 19:</b> Medienhandeln der Stichprobe – Wichtigkeit von Medien	123
<b>Anhang 20:</b> Medienhandeln der Stichprobe – Gesprächspartner und -häufigkeiten	124
<b>Anhang 21:</b> Mittelwertvergleich nach Geschlecht	125
<b>Anhang 22:</b> Mittelwertvergleich nach Familiensprache	125
<b>Anhang 23:</b> Korrelationstabellen – Medienkritikfähigkeit und Medienhandeln	126
<b>Anhang 24:</b> Freitextantworten – Codierung und Bepunktung	129

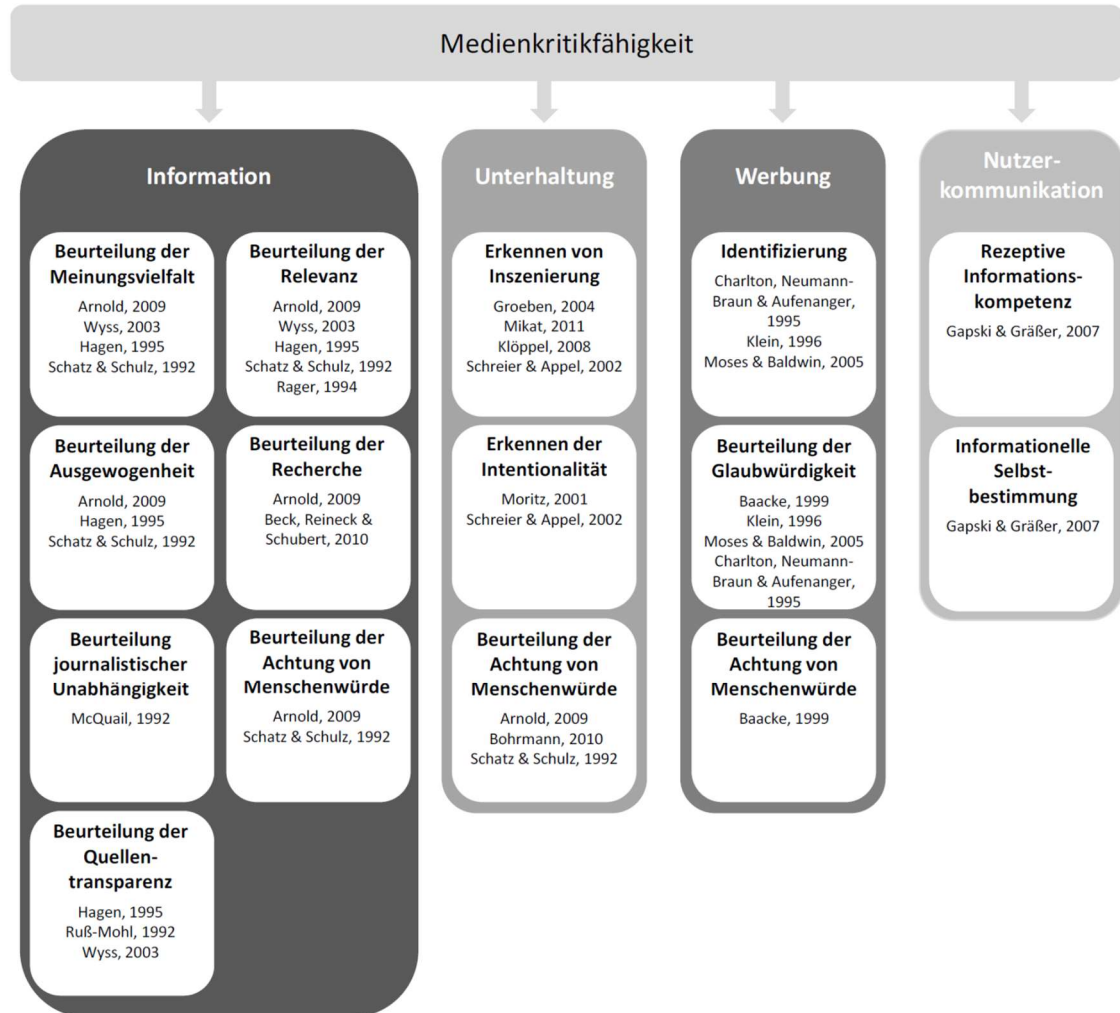
## Anhang 1: Definitionen von Medienkompetenz nach Gapski (2006)

Quelle: Schaumburg/Hacke 2010, S. 150 (nach Gapski 2006, S. 17).

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Tulodziecki (1997)	Kübler (1999)	Groebe (2002)
Kognitive Dimension	Medienkunde	Mediengestaltungen verstehen und bewerten	Kognitive Fähigkeiten	Medienwissen/ Medialitätsbewusstsein
		Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung analysierend erfassen		
Handlungsdimension	Mediennutzung	Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medienspezifische Rezeptionsmuster
				Selektion/ Kombination von Mediennutzung
Moralische Dimension	Medienkritik	Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Medienbezogene Kritikfähigkeit
Ästhetische Dimension	Mediengestaltung	Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten		(Produktive) Partizipationsmuster
Soziale Dimension			Sozialreflexive Fähigkeiten	Anschlusskommunikation
Affektive Dimension				Medienbezogene Genussfähigkeit

## Anhang 2: Dimensionalisierung von Medienkritikfähigkeit

Quelle: Klimmt et al. 2014, S. 9.



**Anhang 3:** Medienausstattung und -nutzung Jugendlicher in Deutschland

Quelle: MPFS 2016 (JIM-Studie).

*Abbildung aus nutzungsrechtlichen Gründen entfernt.*

---

#### **Anhang 4:** Gesprächspartner bei Medienthemen

Quelle: Behrens et al. 2014, S. 198ff.

##### **Abb. 1** – Gesprächspartner von 14- bis 29-Jährigen bei Medienthemen

„Mit wem sprichst Du am häufigsten über diese Themen?“, in %

*Abbildung aus nutzungsrechtlichen Gründen entfernt.*

##### **Abb. 2** – Gesprächspartner bei Medienthemen: Geschlechtsunterschiede

„Mit wem sprichst Du am häufigsten über diese Themen?“, in %

*Abbildung aus nutzungsrechtlichen Gründen entfernt.*

##### **Abb. 3** – Gesprächspartner bei Medienthemen: Altersunterschiede

„Mit wem sprichst Du am häufigsten über diese Themen?“, in %

*Abbildung aus nutzungsrechtlichen Gründen entfernt.*

**Anhang 5:** Subjektive Bedeutung der Medien

Quelle: MPFS 2015 (JIM-Studie).

*Abbildung aus nutzungsrechtlichen Gründen entfernt.*

Quelle: D21 2016b (Sonderstudie „Schule Digital“).

*Abbildung aus nutzungsrechtlichen Gründen entfernt.*

**Anhang 6:** ICILS 2013 – Kompetenzstufen und deren Skalenbereiche

Quelle: Bos et al. 2014, S. 15.

*Abbildung aus nutzungsrechtlichen Gründen entfernt.*

## Anhang 7: Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit

Quelle: Klimmt et al. 2014.

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

vielen Dank, dass du bei der Befragung mitmachst! Ich interessiere mich dafür, wie Jugendliche mit Medien umgehen. In dem Fragebogen möchte ich gerne von dir erfahren, wie du verschiedene Medien und Medieninhalte einschätzt.

Alle Angaben, die du machst, werden selbstverständlich vertraulich und anonym behandelt und dienen nur rein wissenschaftlichen Zwecken. Der Fragebogen wird nicht benotet, nicht an deine Lehrer oder an deine Eltern weitergegeben und du bist nicht zur Teilnahme verpflichtet.

Ich danke dir sehr für deine Teilnahme und wünsche dir nun viel Spaß beim Ausfüllen des Fragebogens!

**HINWEIS:** Bitte fülle die Befragung in der vorgegebenen Reihenfolge aus! Du kannst nicht auf vorherige Seiten zurückgehen.

### Aufgabe 1: Information – Beurteilung der Relevanz / Stimulus ‚Internetseite‘

Du siehst hier eine Internetseite mit verschiedenen Nachrichten. Bitte schaue dir die Internetseite an und beantworte dann die Frage, die unterhalb der Internetseite steht.

Donnerstag, 22. November 2012

Schlagzeilen | Hilfe | RSS | Newsletter | Mobil | Wetter | TV-Programm

**SPIEGEL ONLINE**

NACHRICHTEN VIDEO THEMEN FORUM ENGLISH DER SPIEGEL SPIEGEL TV ABO SHOP

Home Politik Wirtschaft Panorama Sport Kultur Netzwelt Wissenschaft Gesundheit einestages Karriere Uni Schule Reise Auto

„Sexuell aggressiv“

**Ehepaar Fox trennt sich von Hängebauchschwein**

Dieses Haustier entwickelte sich nicht wie erwartet: Hollywood-Star Megan Fox und ihr Mann Brian Austin Green mussten ihr Hängebauchschwein weggeben - weil es ein äußerst unanständiges Verhalten an den Tag legte. [mehr...](#)

**Steigende Industrieproduktion**

**China lässt die Welt wieder hoffen**

In der Euro-Krise gibt es keine Fortschritte, in den USA schwelt ein Haushaltsstreit - doch China sendet Hoffnungszeichen. In der Volksrepublik kommt die Industrie wieder in Schwung, das könnte der Weltwirtschaft helfen. Der Dax steigt. [mehr...](#) [ Video ] Forum ]

**Faktencheck**

**Merkels Märchen von der Superregierung**

„Diese Bundesregierung ist die erfolgreichste seit der Wiedervereinigung“: Das sagte Angela Merkel im Rededuell mit ihrem Herausforderer Peer Steinbrück. Erzählt sie die Wahrheit? Warum die Kanzlerin nicht besser ist als ihre Vorgänger Kohl und Schröder. [mehr...](#) [ Video ] Forum ]

**MARIA FURTWÄNGLER IM INTERVIEW**

**„Angeblich soll ich was mit meinem Mann gehabt haben“**

**BRITISCHER PREMIER VOR EU-GIPFEL**

**Cameron vor EU-Gipfel: Mr. No in der Sackgasse**

**Nachrichten können unterschiedlich wichtig sein für die Gesellschaft. Welche der Nachrichten, die du auf der Internetseite siehst, sind für die (deutsche) Gesellschaft wichtig?**

Bitte kreuze die Überschriften derjenigen Nachrichten an, von denen du glaubst, dass sie für die Gesellschaft wichtig sind.

- ☐ Ehepaar Fox trennt sich von Hängebauchschwein
- ☐ China lässt die Welt wieder hoffen
- ☐ Merkels Märchen von der Superregierung
- ☐ Maria Furtwängler im Interview
- ☐ Britischer Premier vor EU-Gipfel

Anm. d. Verf.: In Aufgabe 1 ist zu bemängeln, dass bei einem falschen oder fehlenden Kreuz sofort die gesamte Aufgabe als falsch eingeschätzt und mit null Punkten bewertet wird. Dadurch kann nicht erfasst werden, ob der Schüler ggf. doch ‚etwas‘ gewusst hat. Hier wäre es angebracht gewesen, eine Abstufung einzufügen, sodass z.B. auch 0,5 Punkte möglich sind.



## Aufgabe 2: Information – Beurteilung der Quellentransparenz / Stimulus ‚Studie‘

Hier ist eine Meldung, in der über eine neue Studie berichtet wird. Bitte lies dir die Meldung durch und beantworte dann die dazugehörige Frage.

Mythos Familienglück

### Braucht man Kinder, um glücklich zu sein?

Frühere wissenschaftliche Studien belegen, dass kinderlose Paare ähnlich zufrieden wie Eltern sind. Andererseits sagen viele Eltern, dass eigene Kinder das Wichtigste und Schönste im Leben sind. Dies belegt auch das Ergebnis einer neuen Studie: Die meisten Deutschen finden, dass es wieder „in“ ist, Kinder zu haben. Nur ein geringer Anteil der deutschen Bevölkerung meint, dass Kinder haben „out“ ist.

Quelle: <http://de.nachrichten.yahoo.com/>

**In der Meldung wird nicht darüber informiert, wer die Studie in Auftrag gegeben hat und wer sie durchgeführt hat. Warum sollten diese Informationen hinzugefügt werden?**



Du kannst maximal zwei Antworten ankreuzen.

**Die Informationen sollten hinzugefügt werden, ...**

- ☐ ...damit der Leser bei Interesse Details nachlesen kann.
- ☐ ...damit der Leser die Qualität der Studie besser beurteilen kann.
- ☐ ...damit die Meldung wissenschaftlicher wirkt.
- ☐ ...damit die Meldung spannender wird.
- ☐ ...damit der Verfasser der Meldung keine Verantwortung für die Informationen zu übernehmen braucht.

## Aufgabe 3: Information – Beurteilung der Meinungsvielfalt / Stimulus ‚Biodiesel‘

Es werden dir unten zwei Nachrichtentexte angezeigt. Beide Texte beschäftigen sich mit der Herstellung von Biodiesel auf Basis der Pflanze „Jatropha“. Bitte lies dir die beiden Nachrichtentexte genau durch und beantworte dann drei Fragen zu den Texten. Die Fragen befinden sich direkt unter den Nachrichtentexten.

Nachrichtentext 1	Nachrichtentext 2
 Der Nachrichtensender. Dienstag, 09. Februar 2010 Zweifel an der Wunderpflanze <b>Daimler nutzt Jatropha-Biodiesel</b> Daimler hat „Jatropha“ als Biodiesel-Erzeuger der Zukunft entdeckt. Umweltschützer widerlegen nun aber die Argumente, die eigentlich für den Anbau der Pflanze sprechen. von unserem Reporter Hans Meier Fünf Jahre lang hat Daimler an der ungenießbaren Energiepflanze „Jatropha“ geforscht. Schließlich wurde herausgefunden, dass sich die Samen zur Herstellung von Biodiesel eignen. Jatropha leistet einen Beitrag dazu, dass Daimler-Autos umweltfreundlicher werden, sagt der Daimler-Umweltbeauftragte Herbert Kohler. Im Süden Indiens startete das Unternehmen deshalb ein neues Projekt zum Anbau der Pflanze. Umweltschützer warnen jedoch davor, zu große Hoffnungen in die Pflanze zu setzen. Neue Studien bezweifeln, dass sie tatsächlich gut geeignet für Biodiesel ist. Außerdem werde Jatropha nicht nur auf unfruchtbaren Böden, sondern auch auf brauchbarem Ackerland kultiviert, sagt ein leitender Wissenschaftler der indischen Umweltforschungsgruppe ATREE. Dieses Ackerland könnte auch für den Anbau von Nahrungsmitteln genutzt werden - und widerlegt damit ein wichtiges Argument für den Biodiesel-Rohstoff.	 Wissen <b>Rohstoff für Biodiesel-Produktion</b> 05.02.2010 - mit Material der Agenturen AFP und dpa Im Süden Indiens hat die Daimler AG ein neues Projekt zum Anbau und zur Kultivierung des Biodieselrohstoffs „Jatropha“ gestartet. Das Unternehmen unterstützt dabei mehrere Gemeinden in Indien mit finanziellen Mitteln und Know-how aus seinen bereits erfolgreich abgeschlossenen Forschungsprojekten. Genutzt werden ausschließlich karge Böden, die sich nicht mehr zum Anbau von Nahrungsmitteln eignen. Somit steht Kraftstoff aus Jatropha nicht in Konkurrenz zur Nahrungsmittelproduktion vor Ort. „Das Autofahren umweltfreundlich und zukunftsfähig zu gestalten, ist eine unserer Kernaufgaben. Mit der Förderung von Kraftstoffen aus Jatropha leisten wir dazu einen weiteren Beitrag. Gleichzeitig unterstützen wir damit die armen Dorfgemeinschaften in Indien“, sagt Prof. Herbert Kohler, Umweltbeauftragter der Daimler AG.

**Wenn du die beiden Nachrichtentexte vergleichst, wie bewertest du sie hinsichtlich der Vielfalt an Quellen und Blickwinkeln?**

Bitte kreuze eine Antwort an.

- ☐ Beide Nachrichtentexte sind gleich vielfältig.
- ☐ Nachrichtentext 1 ist vielfältiger (n-tv).
- ☐ Nachrichtentext 2 ist vielfältiger (szbz).

#### Aufgabe 4: Information – Beurteilung der Ausgewogenheit / Stimulus ‚Biodiesel‘

Wenn du die beiden Nachrichtentexte vergleichst, wie bewertest du sie hinsichtlich der **Ausgewogenheit von Pro- und Kontra-Argumenten**?

Bitte erläutere deine Bewertung in dem nachstehenden Feld.

#### Aufgabe 5: Information – Beurteilung der Recherche / Stimulus ‚Biodiesel‘

Was meinst du: Welcher der beiden Artikel hat für den jeweiligen Journalisten mehr Aufwand bei der Informationssuche bedeutet? Und welche Angabe zum Artikel hilft dir, den Aufwand zu beurteilen?

Bitte begründe deine Meinung in dem nachfolgenden Feld.

Anm. d. Verf.: In Aufgabe 5 ist kritisierbar, dass zwei Fragen direkt nacheinander gestellt werden (Welcher der beiden Artikel hat für den jeweiligen Journalisten mehr Aufwand bei der Informationssuche bedeutet? Und welche Angabe zum Artikel hilft dir, den Aufwand zu beurteilen?). Dies führt ggf. dazu, dass der Proband nur eine der beiden Fragen beantwortet. Besser wäre ggf. eine Aufteilung der beiden Fragen mit zwei Texteingabefeldern gewesen.

#### Aufgabe 6: Information – Beurteilung der Achtung von Menschenwürde / Stimulus ‚BILD‘

Hier siehst du die Titelseite der BILD-Zeitung mit einem Foto, auf dem der sterbende Popstar Michael Jackson in einem Rettungswagen zu sehen ist.



Ich finde das  
überhaupt nicht in  
Ordnung

Ich finde das eher  
nicht in Ordnung

Ich finde das eher in  
Ordnung

Ich finde das absolut  
in Ordnung

Wie findest du es, dass Michael Jackson in der Situation gezeigt wird?

☐
☐
☐
☐

### Aufgabe 7: Unterhaltung – Erkennen von Inszenierung / Stimulus ‚Verklag mich doch‘

Bei dem folgenden Video handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Abspann der Sendung "Verklag mich doch!". Bitte klicke auf das schwarze Feld, öffne das Video und schaue es dir an. Beantworte dann bitte die dazugehörige Frage.

Media Player

**Was meinst du zu den Personen, die in dem Ausschnitt gezeigt werden?**

Bitte kreuze eine Antwort an.

- ☐ Die Personen sind Schauspieler, aber sie spielen Personen, die es wirklich gibt.
- ☐ Die Personen sind Schauspieler und sie spielen frei erfundene Personen.
- ☐ Die Personen sind keine Schauspieler, sondern echte Personen.
- ☐ Ich weiß nicht.

### Aufgabe 8: Unterhaltung – Erkennen der Intentionalität / Stimulus ‚Bauer sucht Frau‘

Hier siehst du Bilder von Kandidaten der Sendungen "Bauer sucht Frau" und "Schwiegertochter gesucht". In den Sendungen suchen Männer eine geeignete Partnerin.



**Was meinst du: Warum zeigen Fernsehmacher diese Sendungen im Fernsehen, was wollen sie erreichen?**

Bitte begründe deine Meinung in dem nachfolgenden Feld.

**Aufgabe 9:** Unterhaltung – Beurteilung der Achtung von Menschenwürde / Stimulus ‚Super Nanny‘

Unten siehst du Bilder aus einer Folge der Sendung "Die Super Nanny". In dieser Folge wird gezeigt, wie ein Vater seinen Sohn schlägt. Die Szene wird mehrmals in Zeitlupe wiederholt. Die Ausstrahlung dieser Folge der "Super Nanny" wurde kritisiert und verboten.

**Was glaubst du, warum durfte die Folge nicht ausgestrahlt werden?**

Bitte begründe deine Antwort in dem nachstehenden Feld.





### Aufgabe 10: Werbung und Information – Identifizierung/Beurteilung journalistischer Unabhängigkeit / Stimulus ‚Dr. Oetker‘

Hier siehst du einen Artikel aus der "Neuen Westfälischen", einer Regionalzeitung der Stadt Bielefeld. In Bielefeld gibt es viele Firmen, die Lebensmittel herstellen, zum Beispiel Dr. Oetker. Bitte lies dir den Artikel aufmerksam durch und beantworte dann die Frage, die unter dem Artikel steht.



**Oetker  
beißt bei  
Bio an**

■ Bielefeld (ha). Nach Leggera, der fettreduzierten Variante aus dem Ristorante-Sortiment, kommt jetzt Biologica in die Tiefkühlregale der Händler. Zunächst sind die Sorten Speziale und Mozzarella als Bio-Pizzen erhältlich. Damit folgt Dr. Oetker dem angesagten Trend zu ökologisch korrekten Produkten. Anderthalb Jahre hat der Bielefelder Nahrungsmittelkonzern zur Entwicklung der Neuheit benötigt. Das Biosiegel auf den grün-gelben Verpackungen garantiert unter anderem eine Produktion im Einklang mit der Natur, den Verzicht auf Aromastoffe und Antibiotika als Mastmittel. Die Bio-Pizza ist für 2,89 Euro erhältlich. Mit 2,19 Euro liegt die herkömmliche Ristorante im Preis deutlich darunter.

aller, Praktikantin im Hause Oetker, darf als eine der ersten von der neuen Pizza kosten.

FOTO: ANDREAS ZOBE

➤ Lokales

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf den Artikel zu?

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
Der Artikel informiert unabhängig über das neue Produkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Artikel macht Werbung für das neue Produkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Artikel ist klar und verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Artikel ist steif und trocken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Aufgabe 11: Werbung – Beurteilung der Glaubwürdigkeit / Stimulus ‚Milchschnitte‘

Du siehst nun einen Werbespot zur Milch-Schnitte mit den Klitschko-Brüdern. Bitte klicke auf die schwarze Fläche, öffne den Werbespot und schaue ihn dir genau an.

Media Player

Wie wird die Milch-Schnitte in dem Spot dargestellt und was hältst du davon?

Bitte erläutere kurz deine Meinung in dem nachfolgenden Feld.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=yRW13eXw56k>

## Aufgabe 12: Werbung – Beurteilung der Achtung von Menschenwürde / Stimulus ‚Beerdigungsinstitut‘

Dies ist eine Werbeanzeige von einem Beerdigungsunternehmen. Das Beerdigungsunternehmen warb mit Plakaten in U-Bahnhöfen. Die Plakate waren hinter den Bahnschienen angebracht. Auf ihnen war die Aufforderung zu lesen: "Kommen Sie doch näher!"



**Was meinst du: Darf man solche Werbung machen?**

Bitte begründe deine Antwort.

Anm. d. Verf.: In Aufgabe 12 besteht das Problem der Fragenformulierung darin, dass diese eine einfache Ja-/Nein-Antwort erfordert (geschlossene Frage). Laut Codierregeln wird eine solche jedoch mit null Punkten bewertet. Zwar steht unter der Frage „Bitte begründe deine Antwort.“, jedoch ist davon auszugehen, dass die Schüler dies leicht ‚überlesen‘.

## Aufgabe 13: Nutzerkommunikation – Rezeptive Informationskompetenz / Stimulus ‚Blogeintrag‘

Du siehst unten einen Beitrag auf einer Internetseite, in dem über die Zahl von Verbrechen in Österreich berichtet wird.

**MICHAEL NEUSTÄDTER**  
ISLAMISIERUNG STOPPEN – GRUNDRECHTE GARANTIEREN – DEMOKRATIE STÄRKEN

### Österreich: Jeder dritte ausländische Mörder ist ein Asylwerber!!

**Beitrag von Michael am 31.08.2012**

Österreich hat ein Problem mit der Ausländerkriminalität. Dies belegen Zahlen aus dem 1. Halbjahr 2012, die vom Innenministerium bekanntgegeben wurden. Dort ist zu lesen, dass eine besonders hohe Gefahr von aus islamischen Ländern stammenden Immigranten vorliegt. Doch Politik und Medien versuchen immer wieder die **tödliche Gefahr**, die sie mit der Islamisierung nach Deutschland und Europa hereingebracht haben, zu verschleiern. Dabei ist längst klar:

- **Mehr als ein Drittel der ausländischen Mörder sind Asylanten**
- **Kriminelle Afghanen sind durchwegs Asylwerber**
- **Aus Tschetschenien kommende Russen gelten als besonders gefährlich**

Und anstatt dass wir in Deutschland lieber mal was gegen die Ausländerkriminalität und Deutschenfeindlichkeit unternehmen, arbeiten wir lieber weiter an der "Willkommenskultur"...

#### Letzte Artikel

Wie Staat und Behörden mit Salafisten sympathisieren und kollaborieren

Westfalen: Libanesischer Intensivtäter klagt gegen Abschiebung

Schon wieder: Chef-Gynäkologe der Berliner Charité von zwei "Südländern" in seinem Büro brutal überfallen und schwer verletzt

Cem Özdemir "Rot-Grün Voraussetzung für EU-Beitritt der Türkei"

Berlin: Libanese rammt Arzt Messer in den Hals

**Was glaubst du, wo ist dieser Beitrag erschienen?**

Bitte kreuze eine Antwort an.

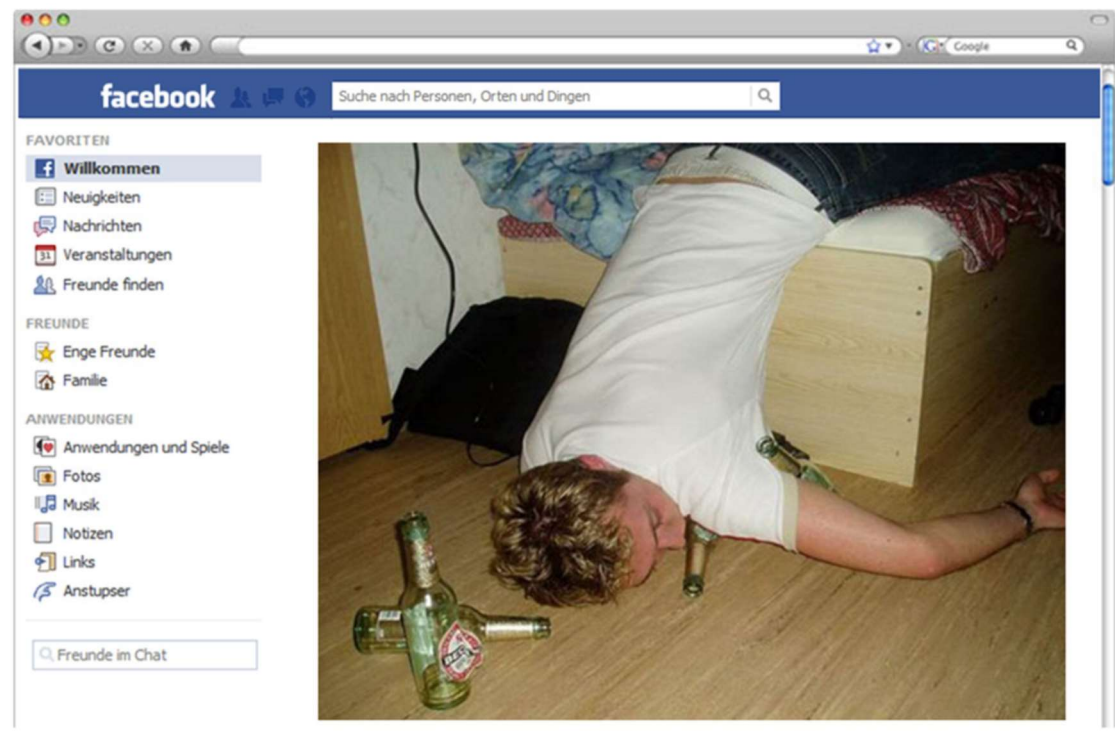
- ☐ In einem privaten Blog.
- ☐ Auf der Internetseite eines österreichischen Unternehmens.
- ☐ Auf der Internetseite der österreichischen Regierung.
- ☐ Auf einer großen Nachrichtenseite.

### Aufgabe 14: Nutzerkommunikation – Informationelle Selbstbestimmung / Stimulus ‚Facebook‘

Bitte schaue dir die untenstehende Facebook-Seite an. Jemand hat dort ein Party-Foto von einem Freund gepostet, ohne den Freund vorher zu fragen.

**Was ist deine Meinung dazu?**

Bitte begründe deine Meinung in dem nachstehenden Feld.



## Anhang 8: Fragebogen – Medienhandeln und soziodemographische Angaben

Quelle: Klimmt et al. 2014.

### Frage ‚Mediennutzung‘

In den nächsten Fragen geht es nun darum, wie du persönlich Medien nutzt.

**Wie oft beschäftigst du dich mit den folgenden Medien-Aktivitäten?**

	seltener bis nie	mindestens einmal im Monat	mindestens einmal in zwei Wochen	mehrmals pro Woche	täglich
Handy/Smartphone nutzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computer nutzen (offline)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einfach so im Internet surfen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
online mit anderen kommunizieren (Soziale Netzwerke, Chats, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinge online einkaufen oder mich über Sachen, die ich kaufen will, online informieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filme, Shows, Serien anschauen (online, offline)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informations- und Nachrichtensendungen anschauen (online, offline)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bücher/E-books lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeitung lesen (online, offline)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elektronische Spiele spielen (im Internet, auf PC, Konsole, Smartphone etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio hören (online, offline)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bilder, Musik produzieren und online stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musik hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Frage ‚Relevanz Medien‘

**Wie wichtig sind Medien in deinem Alltag?**

Denke dabei beispielsweise an Musik hören, Fernsehen schauen, im Internet surfen, Telefonieren, Chatten, Online-Spiele spielen, etc.

gar nicht wichtig	eher nicht wichtig	mittelmäßig wichtig	eher wichtig	sehr wichtig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Frage ‚Gesprächspartner Medien‘

Wie oft unterhältst du dich mit den folgenden Personen über **Fernsehsendungen**?

	seltener bis nie	mindestens einmal im Monat	mindestens einmal in zwei Wochen	mehrmals pro Woche	täglich
mit Freunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit der Familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Lehrern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie oft unterhältst du dich mit den folgenden Personen über Berichte in **Tageszeitungen oder auf Online-Nachrichtenseiten**?

	seltener bis nie	mindestens einmal im Monat	mindestens einmal in zwei Wochen	mehrmals pro Woche	täglich
mit Freunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit der Familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Lehrern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie oft unterhältst du dich mit den folgenden Personen über sonstige **Internetseiten**, wie etwa Wikipedia, Video- oder Musikportale, Soziale Netzwerke (z.B. Facebook), Spieleseiten oder Online-Shops?

	seltener bis nie	mindestens einmal im Monat	mindestens einmal in zwei Wochen	mehrmals pro Woche	täglich
mit Freunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit der Familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Lehrern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Soziodemographische Angaben: Geschlecht, Familiensprache

Jetzt bist du fast am Ende des Fragebogens angekommen.  
Nun möchte ich dich noch bitten, ein paar Angaben zu deiner Person zu machen.

**Dein Geschlecht:**

- ☐ männlich  
☐ weiblich

**Wie alt bist du?**

- ☐ 14 Jahre  
☐ 15 Jahre  
☐ 16 Jahre  
☐ 17 Jahre  
☐ 18 Jahre  
☐ 19 Jahre oder älter

**In welche Klasse gehst du?**

- ☐ 8. Klasse  
☐ 9. Klasse  
☐ 10. Klasse

**Welche Sprache sprichst du zu Hause am häufigsten?**

Wenn du "Eine andere Sprache" auswählst, dann trage bitte in das leere Feld die Sprache ein, die du zu Hause am häufigsten sprichst.

- ☐ Deutsch  
☐ Eine andere Sprache:

## Anhang 9: Schulporträt der Ernst-Schering-Schule

Quelle: <http://www.ernst-schering-schule.de> (zuletzt geprüft am 15.04.2018).

Die Ernst-Schering-Schule (ESS) ist eine Integrierte Sekundarschule ohne eigene gymnasiale Oberstufe. Der Unterricht umfasst die Klassenstufen 7-10 (Sek I). An der ESS werden 537 Schüler von 61 Lehrkräften und Sozialpädagogen unterrichtet und betreut (Schuljahr 2016/17). Etwa 90 % der Schülerschaft weist einen Migrationshintergrund auf. Die ESS befindet sich im Berliner Ortsteil Wedding (Bezirk Mitte) und ist vom Berliner Senat offiziell als „Brennpunktschule“ anerkannt.

Neben 17 regulären Klassen gibt es ebenfalls vier Sprachlernklassen (LoD – Lernende ohne Deutschkenntnisse). Weiterhin gibt es zwei sog. Praxislernklassen sowie zwei Klassen des Produktiven Lernens, deren Fokus auf dem dualen Lernen liegt, d.h. die Schüler absolvieren an mehreren Tagen der Woche ein Praktikum und besuchen parallel die Schule.

Folgende Abschlüsse können an der ESS erlangt werden:

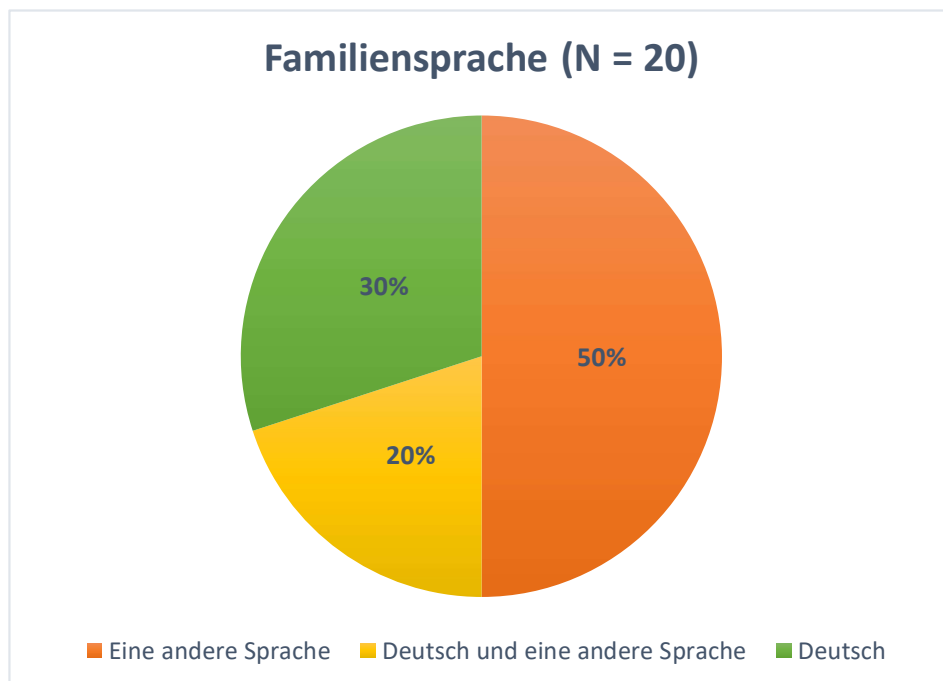
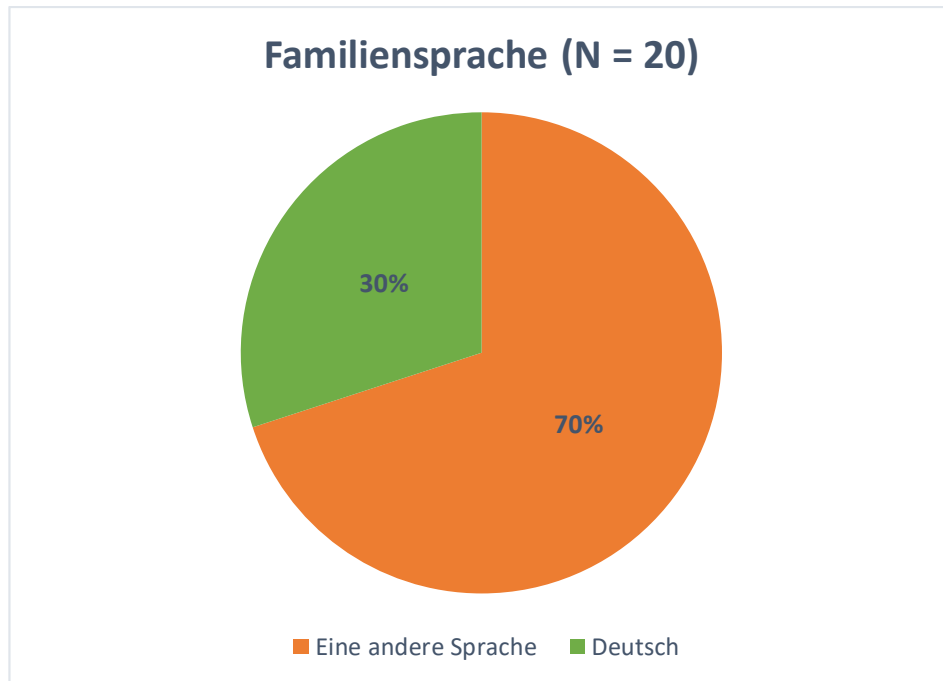
- Berufsorientierender Abschluss (BOA) für Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen
- Berufsbildungsreife (BBR)
- Erweiterte Berufsbildungsreife (eBBR)
- Mittlerer Schulabschluss (MSA)
- qualifizierter MSA (Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe)
- (Fachhochschulreife und Allgemeine Hochschulreife in verbindlichen Kooperationen mit den Oberstufenzentren)

Folgende Grundprinzipien sind im Schulprogramm der ESS festgelegt:

- Duales Lernen (z.B. vertiefte Berufsorientierung)
- Partizipation (z.B. umfangreiches AG-Angebot)
- Ganzttag (z.B. Freizeitbereich mit Sozialpädagogen)
- Individualisierung: Fördern und Fordern (z.B. Methodenwoche)
- Kooperation (z.B. Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern zur Chancenverbesserung bei der Berufsfindung)
- Transparenz/Kommunikation (z.B. Charta gegen Gewalt, Streitschlichter)

**Anhang 10:** Probanden differenziert nach Familiensprache

Quelle: Eigene Darstellung.



## Anhang 11: Codebuch zu den geschlossenen Aufgaben

Quelle: Klimmt et al. 2014.

### Aufgabe 1: Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz von Nachrichten auf einer Internetseite

Nachrichten können ja unterschiedlich wichtig sein für die Gesellschaft. Bitte ordne die Nachrichten in für die Gesellschaft „eher unwichtig“ und „eher wichtig“ ein.

Klicke dazu auf die Nachricht und ziehe sie in den entsprechenden Behälter.  
(interaktives Element)

#### BEWERTUNG

##### Absicht der Frage

Gesellschaftliche Relevanz von Nachrichten einschätzen.

##### Vollständig gelöst

Code 1:

Alle Elemente in den richtigen „Behälter“ geschoben:

- Eher wichtig:
  - China lässt die Welt wieder hoffen.
  - USA enthüllen Details über Bin Ladens Bestattung
  - Cameron vor dem EU-Gipfel
- Eher unwichtig
  - Ehepaar Fox trennt sich von Hängebauchschwein
  - Maria Furtwängler im Interview

##### Nicht gelöst

Code 0:

Eine oder mehr Nachrichten in den falschen „Behälter“ geschoben:

- Eher wichtig:
  - Ehepaar Fox trennt sich von Hängebauchschwein
  - Maria Furtwängler im Interview
- Eher unwichtig
  - China lässt die Welt wieder hoffen.
  - USA enthüllen Details über Bin Ladens Bestattung
  - Cameron vor dem EU-Gipfel

Code 9:

- keine Nachrichten in die Behälter geschoben

## Aufgabe 2: Beurteilung der Transparenz eines Online-Artikels

Bitte lies dir die Meldung zunächst aufmerksam durch.

In der Meldung wird über eine neue Studie berichtet. Allerdings wird nicht gesagt, wer die Studie in Auftrag gegeben hat und wer sie durchgeführt hat. Warum sollten diese Informationen hinzugefügt werden? Du kannst eine oder mehrere Antworten ankreuzen.

Die Informationen sollten hinzugefügt werden,

- ☐ damit der Leser bei Interesse Details nachlesen kann.
- ☐ damit der Verfasser der Meldung keinerlei Verantwortung für die genannten Informationen zu übernehmen braucht.
- ☐ damit der Leser die Qualität der Studie besser beurteilen kann.
- ☐ damit die Meldung interessanter wird.
- ☐ damit die Meldung wissenschaftlicher wirkt.

### BEWERTUNG

#### Absicht der Frage

Relevanz von (Quellen-/Produkt-)Transparenz eines Artikels erkennen.

#### Vollständig gelöst

Code 1:

Nur die beiden richtigen Items angekreuzt (es darf nicht zusätzlich ein falsches Item angekreuzt worden sein):

- Damit der Leser bei Interesse Details nachlesen kann.
- Damit der Leser die Qualität der Umfrage besser beurteilen kann.

#### Nicht gelöst

Code 0:

Eines oder mehrere der falschen Items angekreuzt (auch wenn richtiges ebenfalls angekreuzt wurde):

- damit der Verfasser der Meldung keinerlei Verantwortung für die genannten Informationen zu übernehmen braucht.
- damit die Meldung interessanter wird.
- Damit der Artikel wissenschaftlicher wirkt.

Code 9:

- überhaupt kein Item angekreuzt → gilt als Missing, denn in der Aufgabenstellung wird ja eindeutig darauf hingewiesen, dass mindestens eine der Antworten richtig ist.

### Aufgabe 3: Vergleich der journalistischen Ausgewogenheit in zwei Online-Artikeln

Hier siehst du zwei Nachrichtenartikel. Beide Artikel beschäftigen sich mit der Herstellung von Biodiesel auf Basis der Pflanze „Jatropha“. Bitte lies dir die beiden Nachrichtentexte genau durch.

Bitte beantworte nun die folgenden Fragen zu den beiden Artikeln.

Wenn du die beiden Nachrichtentexte vergleichst, wie bewertest du sie hinsichtlich der Vielfalt an Perspektiven?

- ☐ Beide Nachrichtentexte sind gleich vielfältig.
- ☐ Nachrichtentext 1 ist vielfältiger. (n-tv)
- ☐ Nachrichtentext 2 ist vielfältiger. (szbz)

#### BEWERTUNG

##### Absicht der Frage

Vielfalt von Medieninhalten beurteilen und Kriterien für die Qualitätsbeurteilungen angeben können.

##### Vollständig gelöst

Code 1:

- Nachrichtentext 1 ist vielfältiger. (n-tv)

##### Nicht gelöst

Code 0:

- Nachrichtentext 2 ist vielfältiger.

Code 9:

- Keine Antwort

### Aufgabe 6: Erkennen eines Menschenwürde-Verstoßes auf einer Zeitungs-Titelseite

Auf der Titelseite einer Zeitung siehst du dieses Foto, auf dem der sterbende Popstar Michael Jackson in einem Rettungswagen zu sehen ist. Wie findest du es, dass Michael Jackson in der Situation gezeigt wird?

*Skala |4-stufig |ich finde das überhaupt nicht in Ordnung – ich finde das absolut in Ordnung |1-4*

#### BEWERTUNG

##### Absicht der Frage

Darstellungen kritisch dahingehend beurteilen, ob sie gegen die Menschenwürde verstoßen.

##### Vollständig gelöst

Code 1:

- ich finde das überhaupt nicht in Ordnung, ich finde das nicht in Ordnung = Ausprägungen 1,2

##### Nicht gelöst

Code 0:

- ich finde das teils-teils in Ordnung, ich finde das in Ordnung, ich finde das total in Ordnung = Ausprägungen 3, 4

Code 9:

- Keine Antwort

**Aufgabe 7:** Erkennen von Inszenierung anhand eines Fiktionalitätshinweises im Abspann

Hier siehst du einen Ausschnitt aus dem Abspann der Sendung „Verlag mich doch!“. Was meinst du zu den Personen, die in dem Ausschnitt gezeigt werden? Bitte kreuze eine Antwort an.

- ☐ Die Personen sind Schauspieler, aber sie spielen Personen, die es wirklich gibt.
- ☐ Die Personen sind Schauspieler und sie spielen frei erfundene Personen.
- ☐ Die Personen sind keine Schauspieler, sondern echte Personen.
- ☐ Ich weiß nicht.

**BEWERTUNG****Absicht der Frage**

Inszenierungen (hier: realitätsgetreu + gespielt) erkennen; Grund für die Kenntlichmachung von Inszenierungen kennen.

**Vollständig gelöst**

Code 1:

- Die Personen sind Schauspieler und sie spielen frei erfundene Personen.

**Nicht gelöst**

Code 0:

- Die Personen sind Schauspieler, aber sie spielen Personen, die es wirklich gibt.
- Die Personen sind keine Schauspieler, sondern echte Personen.
- Ich weiß nicht.

Code 9:

- Keine Antwort

**Aufgabe 10:** Bewertung der journalistischen Unabhängigkeit / Fähigkeit, Werbung zu identifizieren

Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf den Artikel zu?

- ☐ Der Artikel informiert unabhängig über das neue Produkt.
- ☐ Der Artikel berichtet objektiv über das neue Produkt.
- ☐ Der Artikel ist klar und verständlich. (Item nicht relevant)
- ☐ Der Artikel ist etwas steif und trocken. (Item nicht relevant)

*Skala / 5-stufig / trifft überhaupt nicht zu - trifft voll und ganz zu / 1-5*

**BEWERTUNG****Absicht**

Erkennen von werblichen Inhalten in nicht werblicher Umgebung. Erkennen und Kritisieren eingeschränkter journalistischer Unabhängigkeit von wirtschaftlichen Einflüssen.

**Vollständig gelöst**

Code 1:

- Der Artikel informiert unabhängig über das neue Produkt.
  - trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu = Ausprägungen 1, 2
- Der Artikel berichtet objektiv über das neue Produkt.
  - trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu = Ausprägungen 1, 2

**Nicht gelöst**

Code 0:

- Der Artikel informiert unabhängig über das neue Produkt.
  - teils, teils, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu = Ausprägungen 3,4,5
- Der Artikel berichtet objektiv über das neue Produkt.
  - teils, teils, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu = Ausprägungen 3,4,5

Anm. d. Verf.: In Aufgabe 10 liegt ein Fehler in den Codierregeln vor. Die zweite Antwortmöglichkeit lautet nicht „Der Artikel berichtet objektiv über das Produkt.“ sondern „Der Artikel macht Werbung für das neue Produkt.“ (vgl. Aufgabe 10 im Anhang 7). Somit wird Code 1 (entspricht einem Punkt) nur vergeben, wenn die Antwortmöglichkeit 1 die Ausprägungen 1 oder 2 und die Antwortmöglichkeit 2 die Ausprägungen 3 und 4 erhält.



**Aufgabe 13:** Rezeptive Informationskompetenz anhand der Bewertung eines Blog-Artikels

Hier siehst du einen Artikel auf einer Internetseite, in dem über die Zahl von Verbrechen in Österreich berichtet wird. Was glaubst du, wo ist dieser Artikel erschienen? Bitte kreuze eine Antwort an.

- ☐ In einem privaten Blog.
- ☐ Auf einer großen Nachrichtenseite.
- ☐ Auf der Internetseite der österreichischen Regierung.
- ☐ Auf der Internetseite eines österreichischen Unternehmens.

**BEWERTUNG****Absicht der Frage**

Kontext von Informationen richtig erkennen.

**Vollständig gelöst**

Code 1:

- In einem privaten Blog.

**Nicht gelöst**

Code 0:

- Auf einer großen Nachrichten-Webseite.
- Auf der Webseite der österreichischen Regierung.
- Auf der Webseite eines österreichischen Unternehmens.

Code 9:

- Keine Antwort

## Anhang 12: Codebuch zu den offenen Aufgaben

Quelle: Klimmt et al. 2014.

### Aufgabe 4: Beurteilung der Ausgewogenheit

#### Code 2:

- Nimmt korrekt explizit auf Nachrichtentext 1 (n-tv) Bezug und beurteilt ihn als ausgewogener. Bezieht sich dabei auf:
  - Einzelperspektive Daimler vs. Kontrastierung: Daimler – Umweltschützer
  - Beide Perspektiven haben in etwa gleichen Anteil, keine der beiden Perspektive wird betont, ausbalanciertes Verhältnis zwischen Pro- und Kontra-Argumenten
- Nimmt korrekt explizit auf Nachrichtentext 1 (n-tv) Bezug und betont, dass in diesem Artikel „auch“ negative Argumente berücksichtigt werden. Es muss also deutlich gemacht werden, dass Artikel 1 positive und negative Argumente enthält.

#### Code 1:

- Nimmt korrekt auf Nachrichtentext 1 (n-tv) Bezug und beurteilt ihn positiver (= es muss eine begründete Bewertung sein). Bezieht sich dabei nicht auf den Aspekt der Ausgewogenheit, sondern auf (korrekte, aber eben nicht direkt gefragte) inhaltlich-qualitative Aspekte wie:
  - Informationsgehalt
  - Erklärungsgehalt
  - Besserer Überblick
- Nimmt korrekt auf Nachrichtentext 1 (n-tv) Bezug und beurteilt ihn inhaltlich-qualitativ positiv (Aspekte siehe oben: Infogehalt, etc.) (= es muss eine begründete Bewertung sein). Gleichzeitig werden aber auch inhaltlich-qualitativ positive Aspekte von Nachrichtentext 2 hervorgehoben.
- Benennt Nachrichtentext 1 (n-tv) *nicht explizit* als den ausgewogeneren, es geht aber *eindeutig implizit* aus der Antwort hervor, dass dieser als ausgewogener angesehen wird (z.B.: „Text zwei beinhaltet ausschließlich Pro-Argumente, hingegen Text 1 auch negative Dinge erwähnt.“)

#### Code 0:

- Zwar wird Nachrichtentext 1 (n-tv) besser beurteilt, aber keine Argumente dafür angebracht („ist halt besser“, „ist verständlicher“). Die Bewertung muss begründet sein, damit es Punkte geben kann.
- Logisch unverständliche oder sehr vage Antwort (z.B. „Ausgewogenheit ist immer schwer zu beurteilen“)
- Nachrichtentext 2 (szbz) wird als ausgewogener beurteilt oder beide als gleich ausgewogen bewertet.
- Deutet Einzelperspektive vs. duale Perspektive falsch oder bezieht sie gar nicht mit ein.
- Bezieht sich auf hier irrelevante Dinge, wie die Kraftstoffherstellung selbst, ausgewogene Nahrungsmittelproduktion, Unterstützung von Personen, etc.
- Bezieht sich auf formal-ästhetische Aspekte: Aussehen, Schriftgröße, Formulierung, Länge
- Bezieht sich rein auf Anzahl von Argumenten für eine Seite und beurteilt dies positiv oder negativ mit Bezug auf das Thema (= „es gibt mehr Argumente dafür in Artikel 1. Das ist gut“)

#### Code 9:

- Keine Antwort oder Hinweis auf Nicht-Wissen („keine Ahnung“, „kein Plan“)

→ Weiterverarbeitung: Code 1 wird zu 0,5 Punkten; Code 2 zu 1 Punkt

## Aufgabe 5: Beurteilung der Recherche

### Code 2:

- Beide Aspekte richtig erkannt:
  - Nachrichtentext 1 hat mehr Aufwand bei der Informationssuche bedeutet (n-tv), weil mehrere Quellen befragt (Pro-Seite und Kontra-Seite)
  - Reporter hat selbst recherchiert und interviewt und nicht „nur“ Material von einer Nachrichtenagentur verarbeitet.

### Code 1:

- Einen der beiden folgenden Aspekte richtig erkannt:
  - Nachrichtentext 1 hat mehr Aufwand bei der Informationssuche bedeutet (n-tv), weil mehrere Quellen befragt (Pro-Seite und Kontra-Seite)
  - Reporter hat selbst recherchiert und interviewt und nicht „nur“ Material von einer Nachrichtenagentur verarbeitet.

### Code 0:

- Beurteilung allein anhand der Informationsmenge („n-tv, weil da mehr Infos stehen“)
- Antwort ohne jegliche Erläuterung („1. Artikel“)
- Beide Artikel haben gleich viel Aufwand bei der Informationssuche bedeutet
- Nachrichtentext 2 hat mehr Aufwand bei der Informationssuche bedeutet (szbz)
- Unlogische oder vage Antwort („Ich kenne die Reporter ja nicht“)
- Irrelevante bzw. falsche Annahmen zur Beurteilung des Aufwands
  - Fahrt nach Indien
  - Artikellänge etc.

### Code 9:

- Keine Antwort oder Hinweis auf Nicht-Wissen („keine Ahnung“, „kein Plan“)

## Aufgabe 8: Erkennen der Intentionalität

### Code 1:

- Erläutert, dass die Medienanbieter mit den Sendungen primär Reichweite erzielen und „Geld verdienen“ wollen
- Erkennt, dass es sich um Unterhaltungsformate handelt und die Kandidaten dem Publikum zu Unterhaltungszwecken präsentiert werden („es dient allein der Unterhaltung der Zuschauer“)
- Erkennt, dass die erfolgreiche Partnersuche für die Kandidaten nicht das primäre Ziel der Medienanbieter ist

### Code 0:

- Es wird allein auf den Aspekt „sie wollen sich lustig machen“ rekurriert
- Erkennt die Intentionalität der Unterhaltungsformate nicht (kommerzieller Aspekt)
- Geht davon aus, dass es ein Primärziel des Medienanbieters ist, den Kandidaten bei der Partnersuche zu helfen
- Antwort geht an der Frage vorbei; ist unklar formuliert
- Unbegründete Antwort, die nicht darauf schließen lässt, was genau der Befragte damit meint, worauf er sich bezieht („um Werbung zu machen“ → wofür?)

### Code 9:

- Keine Antwort oder Hinweis auf Nicht-Wissen („keine Ahnung“, „kein Plan“)

## Aufgabe 9: Beurteilung der Achtung von Menschenwürde

### Code 1:

- Erkennt, dass in der Szene Persönlichkeitsrechte verletzt wurden
  - „Super Nanny hätte das verhindern müssen“
  - „Das Filmteam hätte dazwischen gehen müssen“
  - „Kind wird in der Szene gedemütigt“
  - „Vater wird bei einer Straftat gezeigt“
  - „Menschenwürde wird missachtet“
  - „Kinder darf man nicht schlagen“
  - ...
- Erkennt, dass in der Szene Bestimmungen zum Jugendschutz verletzt wurden
  - „Szene sollte wegen Kinder die zuschauen im Fernsehen nicht gezeigt werden“
  - „Szene ist für Kinder nicht geeignet“
  - „Jugendschutz wird nicht beachtet“
  - ...

### Code 0:

- Verletzung von Menschenwürde/Persönlichkeitsrechten/Jugendschutz wird nicht erkannt oder unzureichend begründet oder sogar positiv hervorgehoben
- Logisch unverständliche oder sehr vage Antwort
- Reine Wiederholung der gestellten Frage (z.B. „der Vater hat seinen Sohn geschlagen“)
- Reine Wiedergabe der Szene (z.B. „ich glaube der kleine junge wollte sein kleinen ärgern und denn hat der vater ihn eine gehauen und ihn in sein zimmer geschickt“)
- Falsche Aussagen (z.B. „Gewalt ist im Fernsehen verboten“)

### Code 9:

- Keine Antwort oder Hinweis auf Nicht-Wissen („keine Ahnung“, „kein Plan“)

## Aufgabe 11: Beurteilung der Glaubwürdigkeit

### Code 1:

- Erkennt die Intentionalität der Werbung („zum Kaufen anregen“, „ins gute Licht stellen“)
- Erkennt, dass die Werbung keine objektive Produktpräsentation ist („nur manche Zutaten werden genannt“, „Werbung tut so, als sei Milch-Schnitte gesund“)
- Hinterfragt die Glaubwürdigkeit von Werbeinformationen („Klitschkos wurden bezahlt für den Spot“, „gestellte Szene“)

### Code 0:

- Reine Bewertungsangaben („sie wird gut dargestellt“, „sie machen einfach gute Werbung“)
- Erkennt die Intentionalität der Werbung nicht
- Hält Informationen in der Werbung für objektive Produktinformationen
- Beschreibungen („es wird gezeigt, dass es besser schmeckt“)
- Bezieht sich bei der Beurteilung nicht auf die Werbung, sondern nur auf das Produkt oder die Klitschkos

### Code 9:

- Keine Antwort oder Hinweis auf Nicht-Wissen („keine Ahnung“, „kein Plan“)



## Aufgabe 12: Beurteilung der Achtung von Menschenwürde

### Code 1:

- Erkennt die Problematik, dass die Werbung auf Selbstmordhandlungen anspielt und daher als geschmacklos oder unverantwortlich empfunden werden kann
- Erkennt, dass die Werbung falsch verstanden werden kann („Insbesondere Menschen in psychischen Extremsituationen seien häufig nicht in der Lage, Doppeldeutigkeiten richtig einzuordnen“)
- Erkennt die potentielle Gefahr, die entsteht, wenn durch die Aufforderungen näher an den Bahnsteig herantreten
- WICHTIG: es geht aber nicht darum, dass man sich für ein Verbot/gegen das Plakat ausspricht. Es ist auch durchaus vertretbar, dass man das kreativ findet und die potenziellen Folgen (jemand tritt wirklich näher und fällt auf die Gleise) für unrealistisch halten etc. Wichtig ist, dass die potenzielle Gefahr, die von dem Plakat ausgehen könnte, reflektiert wird.

### Code 0:

- Erkennt die Gefahren und die Unverantwortlichkeit des Plakats nicht
- Es fehlt an Erläuterungen („das ist unmoralisch“ → warum, wo ist das Problem?)
- Reine ja/nein-Antworten

### Code 9:

- Keine Antwort oder Hinweis auf Nicht-Wissen („keine Ahnung“, „kein Plan“)

## Aufgabe 14: Informationelle Selbstbestimmung

### Code 1:

- Reflektiert, dass man nicht das Recht hat, ungefragt Bilder von Personen zu veröffentlichen
- dass darauf verwiesen wird, dass jeder gefragt werden muss, bevor unangenehme, peinliche Bilder von ihm veröffentlicht werden
- Ggf. Reflektion möglicher Folgen für die gezeigte Person (z.B. Probleme bei Bewerbungsgesprächen)
- Verweist auf Privatsphäre und dass diese durch Zeigen des Bildes auf Facebook verletzt wird („Ich finde sowas ist Respektlos. Das ist alles Privatsphäre & sowas gehört nicht in Facebook“).
- Verweist darauf, dass es nicht ok ist, Menschen in „solchen Situationen“ ins Netz zustellen

### Code 0:

- Nicht als Problem gesehen („war halt ne Party ist ja kein Weltuntergang“)
- Keine Reflektion des Rechts auf informationelle Selbstbestimmung
- Betonung, dass nicht die veröffentlichende Person verantwortlich ist, sondern die gezeigte Person.
- Unpassende, vage Antwort („Der Typ hat einfach zu viel gesoffen“)
- Reine Reflexion von Alkoholkonsum als solchem („Alkohol trinken ist nicht gut“)
- Frage falsch verstanden („wenn man trinkt sollte man auch wissen wo die Grenzen sind und nicht noch so stolz sein und das in Facebook noch zu posten echt lächerlich“)

### Code 9:

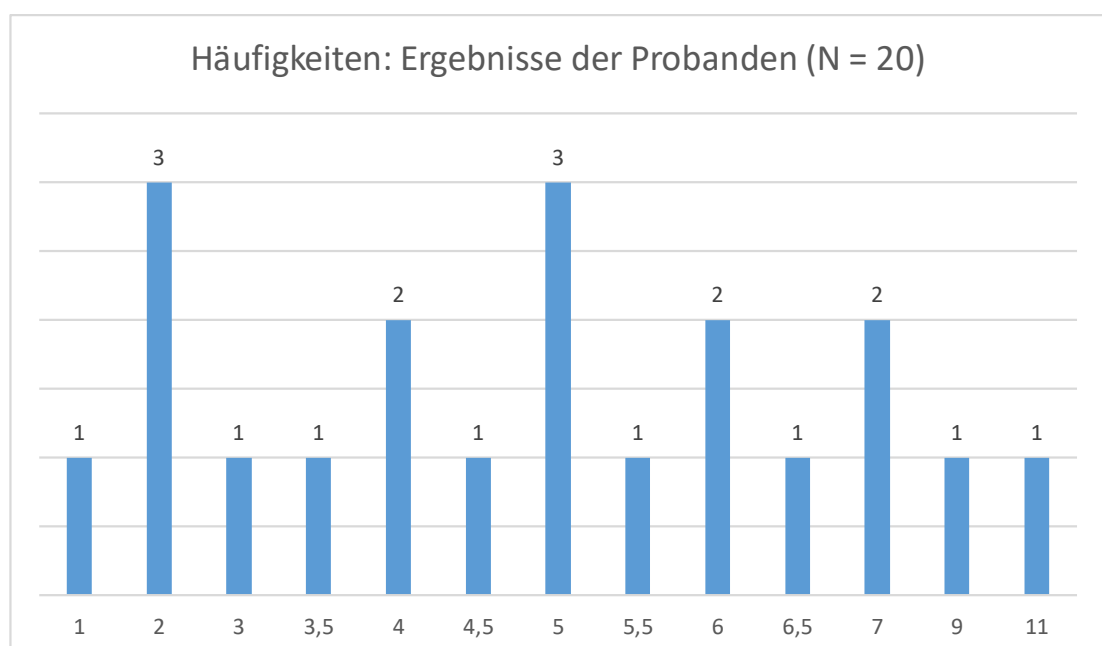
- Keine Antwort oder Hinweis auf Nicht-Wissen („keine Ahnung“, „kein Plan“)

### Anhang 13: Auflistung der Ergebnisse der Probanden und Häufigkeitsverteilung

Quelle: Eigene Darstellung.

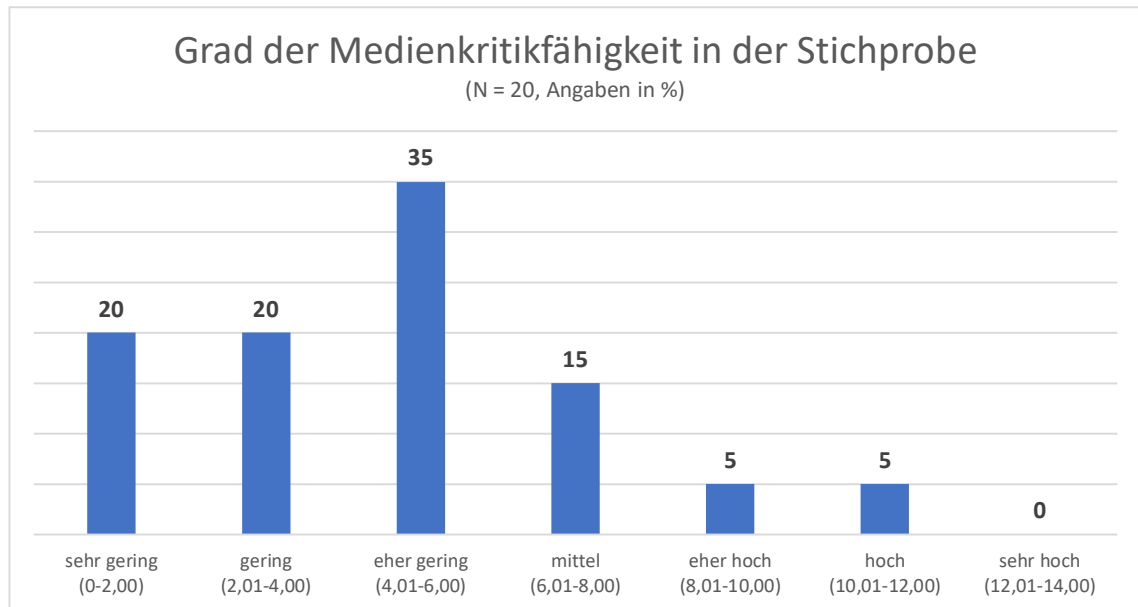
Proband	TestGesamt	InfoGesamt	UnterhGesamt	WerbGesamt	NutzkomGesamt	Grad der MKF
1	11	4	2	3	2	hoch
5	9	4	2	1	2	eher hoch
2	7	3	2	1	1	mittel
11	7	2	1	2	2	mittel
21	6,5	2,5	3	1	0	mittel
3	6	2	2	1	1	eher gering
16	6	2	2	1	1	eher gering
4	5,5	0,5	3	0	2	eher gering
6	5	1	2	0	2	eher gering
7	5	2	1	2	0	eher gering
9	5	2	1	2	0	eher gering
15	4,5	2,5	2	0	0	eher gering
8	4	2	1	1	0	gering
10	4	2	1	1	0	gering
19	3,5	3,5	0	0	0	gering
17	3	2	0	1	0	gering
12	2	2	0	0	0	sehr gering
14	2	1	0	0	1	sehr gering
20	2	2	0	0	0	sehr gering
13	1	1	0	0	0	sehr gering
(18)	0	0	0	0	0	sehr gering

Grad der MKF: 0 – 2,00 = sehr gering / 2,01 – 4,00 = gering / 4,01 – 6,00 = eher gering / 6,01 – 8,00 = mittel / 8,01 – 10,00 = eher hoch / 10,01 – 12 = hoch / 12,01 – 14,00 = hoch



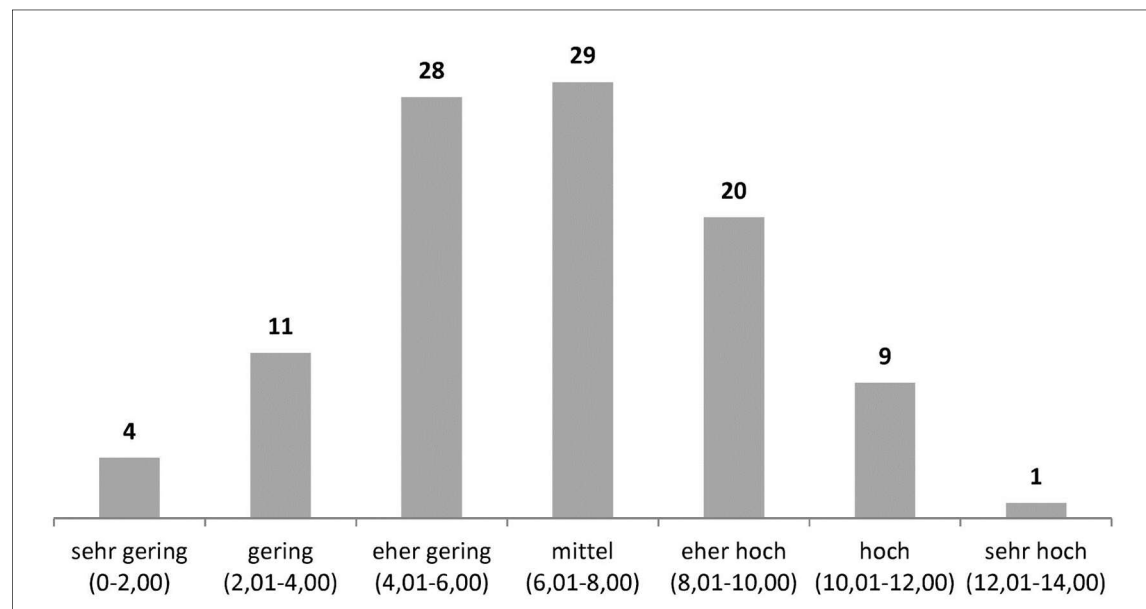
## Anhang 14: Grad der Medienkritikfähigkeit in der Stichprobe

**Diagramm 1** – Eigene Darstellung in Anlehnung an Klimmt et al. 2015, S. 74.



**Diagramm 2** – Klimmt et al. 2015, S. 74.

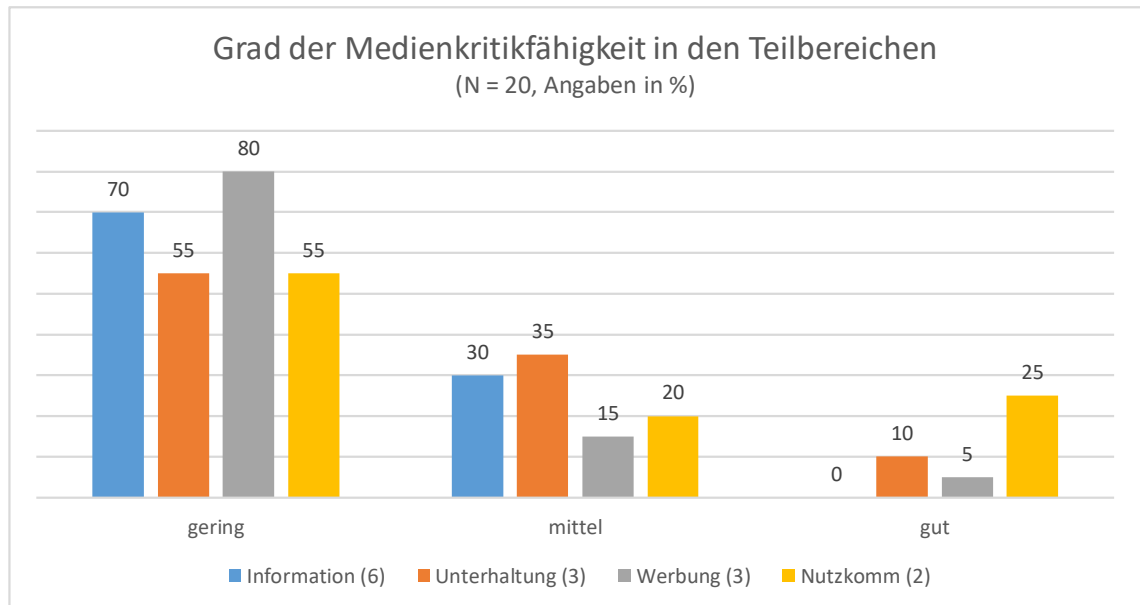
Angaben in Prozent; N = 188



Anm. d. Verf.: Angaben unter den Skalenabschnitten weisen den zugrunde gelegten Punktbereich aus

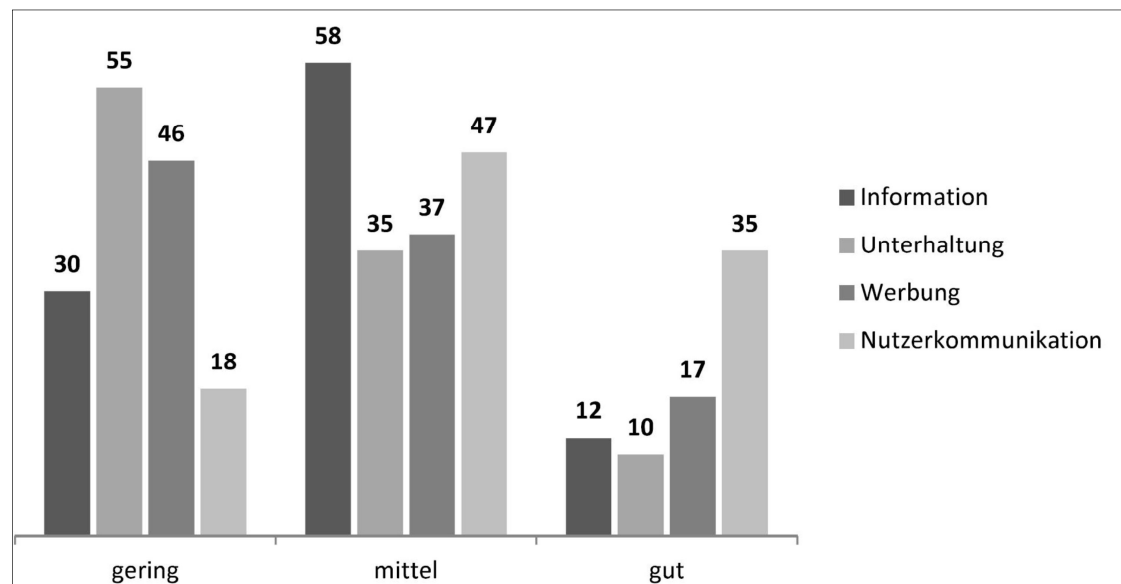
## Anhang 15: Grad der Medienkritikfähigkeit in den Teilbereichen

**Diagramm 1**– Eigene Darstellung in Anlehnung an Klimmt et al. 2015, S. 75.



**Diagramm 2** – Klimmt et al. 2015, S. 74.

Angaben in Prozent; N = 188-189



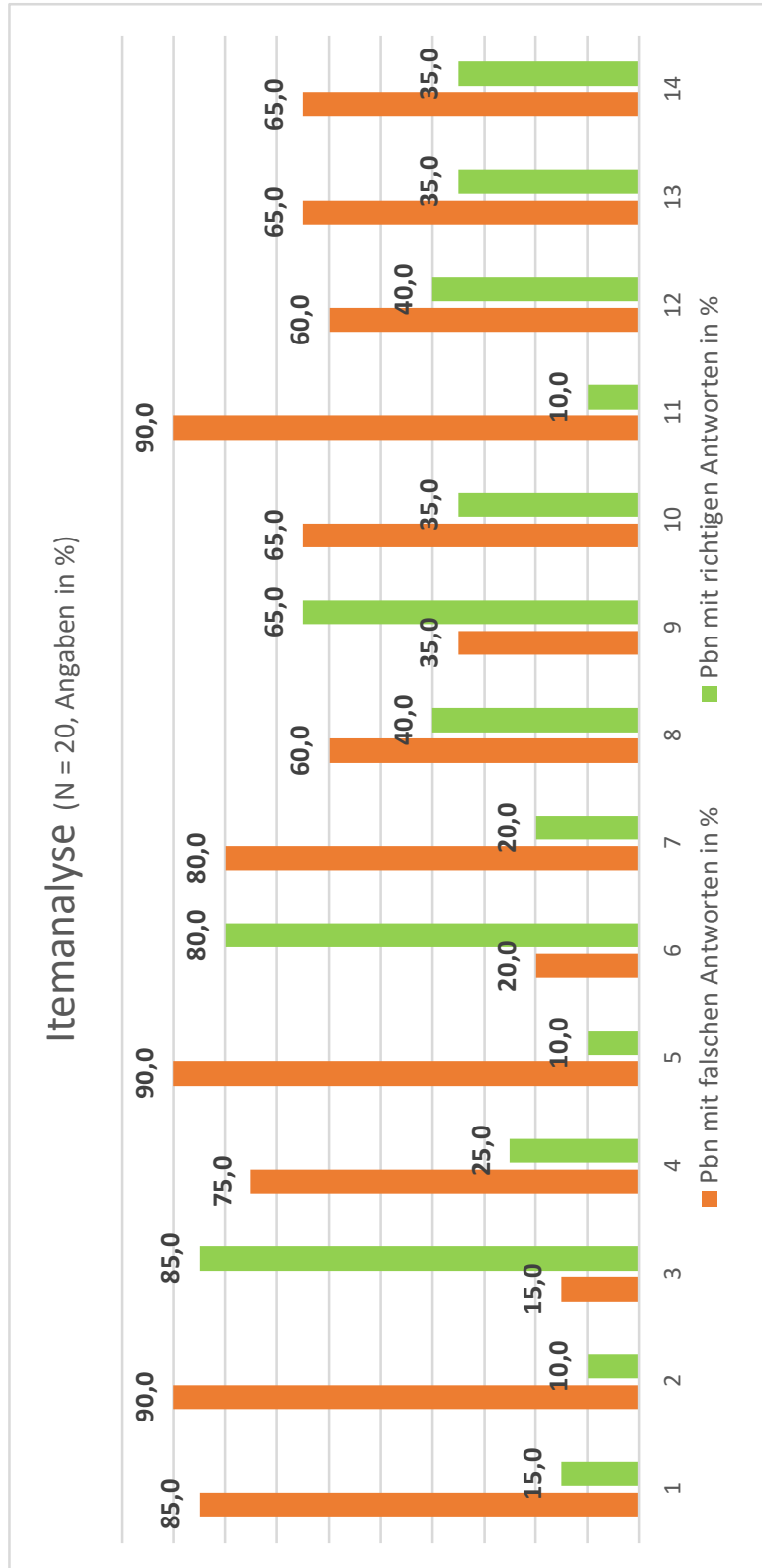
Anm. d. Verf.: Einteilung der Befragtenleistung in drei Fähigkeitsgrade auf Basis der im jeweiligen Teilbereich (Information, Unterhaltung, Werbung, Nutzerkommunikation) erreichbaren Punktzahlen (gering: Punktwert bis zu 1/3 der max. erreichbaren Punktzahl; mittel: Punktwert bis zu 2/3 der max. erreichbaren Punktzahl; gut: Punktwert über 2/3 der max. erreichbaren Punktzahl im Teilbereich)



Aufgabe	Medieninhaltskategorie	Getestete Fähigkeit	Beschreibung der Aufgabe	Aufgabenformat	Pbn mit falschen Antworten (absolut)	Pbn mit falschen Antworten in %	Pbn mit richtigen Antworten (absolut)	Pbn mit richtigen Antworten in %	N	MW	max. erreichbare Punktzahl pro Aufgabe	Durchschnittliche Punktwerte (MW)	Durchschnittliche Punktwerte (σ)
1	Information	Beurteilung der Relevanz	Aus mehreren Meldungen einer Online-Nachrichtenseite sind diejenigen Meldungen auszuwählen, die für die Gesellschaft wichtig sind.	geschlossen	17	85,0	3	15,0	20	0,15	1 Punkt		
2	Information	Beurteilung der Quellen-transparenz	In einer kurzen Nachricht eines Online-Portals werden Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie wiedergegeben. Auftraggeber und Studienleiter sind dort nicht genannt. Einzuschätzen ist, warum diese Informationen wichtig gewesen wären.	geschlossen	18	90,0	2	10,0	20	0,10	1 Punkt		
3	Information	Beurteilung der Meinungsvielfalt	Zwei Nachrichtentexte (eine dpa-Meldung und ein eigens recherchierter Bericht eines Journalisten) zu demselben Thema vergleichend bewerten hinsichtlich der Vielfalt an integrierten Quellen und Blickwinkeln.	geschlossen	3	15,0	17	85,0	20	0,85	1 Punkt		
4	Information	Beurteilung der Ausgewogenheit	Zwei Nachrichtentexte (eine dpa-Meldung und ein eigens recherchierter Bericht eines Journalisten) zu demselben Thema vergleichend bewerten hinsichtlich der Ausgewogenheit von Pro- und Kontra-Argumenten.	offen	15	75,0	5	25,0	20	0,14	1 Punkt		
5	Information	Beurteilung der Recherche	Zwei Nachrichtentexte (eine dpa-Meldung und ein eigens recherchierter Bericht eines Journalisten) zu demselben Thema vergleichend bewerten hinsichtlich des Rechercheaufwands für den jeweiligen Journalisten.	offen	18	90,0	2	10,0	20	0,10	1 Punkt		
6	Information	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	Auf der Titelseite der BILD-Zeitung ist der sterbende Michael Jackson zu sehen. Es ist Position zu beziehen, inwiefern diese Darstellung in Ordnung ist.	geschlossen	4	20,0	16	80,0	20	0,80	1 Punkt		
Total: 6 Punkte												2,15	0,93
7	Unterhaltung	Erkennen von Inszenierung	Gezeigt wird ein Videoausschnitt der Sendung „Verklag mich doch“. Eine kurze Einblendung weist die handelnden Personen als frei erfunden aus. Eine darauffolgende Frage ermittelt, ob diese Einblendung wahrgenommen und verstanden wurde.	geschlossen	16	80,0	4	20,0	20	0,20	1 Punkt		
8	Unterhaltung	Erkennen der Intentionalität	Erfragt wird die Absicht, die Fernsehmacher mit Dating-Sendungen wie „Bauer sucht Frau“ oder „Schwiegertochter gesucht“ verfolgen.	offen	12	60,0	8	40,0	20	0,40	1 Punkt		
9	Unterhaltung	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	Eine Szene aus der Sendung „Die Super Nanny“, die kritisiert und verboten wurde, soll auf den moralisch bedenklichen Inhalt hin überprüft werden.	offen	7	35,0	13	65,0	20	0,65	1 Punkt		
Total: 3 Punkte												1,25	1,02
10	Werbung und Information	Identifizierung / Beurteilung journalistischer Unabhängigkeit	Der redaktionelle Artikel über ein Produkt von Dr. Oetker ist als werblich zu identifizieren. / Weiterhin ist einzuordnen, ob der Artikel unabhängig über das Produkt informiert.	geschlossen	13	65,0	7	35,0	20	0,35	1 Punkt		
11	Werbung	Beurteilung der Glaubwürdigkeit	Ein Werbespot zur Milch-Schnitte mit den Klitschko-Brüdern preist die Vorzüge von Milch-Schnitte an. Die Glaubwürdigkeit dieser Aussagen ist zu beurteilen.	offen	18	90,0	2	10,0	20	0,10	1 Punkt		
12	Werbung	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	Ein Werbeplakat eines Beerdigungsinstituts ist moralisch einzuschätzen.	offen	12	60,0	8	40,0	20	0,40	1 Punkt		
Total: 3 Punkte												0,85	0,88
13	Nutzerkommunikation	Rezeptive Informationskompetenz	Eine Internetseite über Verbrechen in Österreich ist als privater Blog zu kontextualisieren.	geschlossen	13	65,0	7	35,0	20	0,35	1 Punkt		
14	Nutzerkommunikation	Informationelle Selbstbestimmung	Es ist zu erläutern, ob es in Ordnung ist, auf einer Facebook-Seite ungefragt peinliche Party-Fotos von Freunden zu veröffentlichen.	offen	13	65,0	7	35,0	20	0,35	1 Punkt		
Total: 2 Punkte												0,70	0,86

## Anhang 17: Visualisierung Itemanalyse

Quelle: Eigene Darstellung.



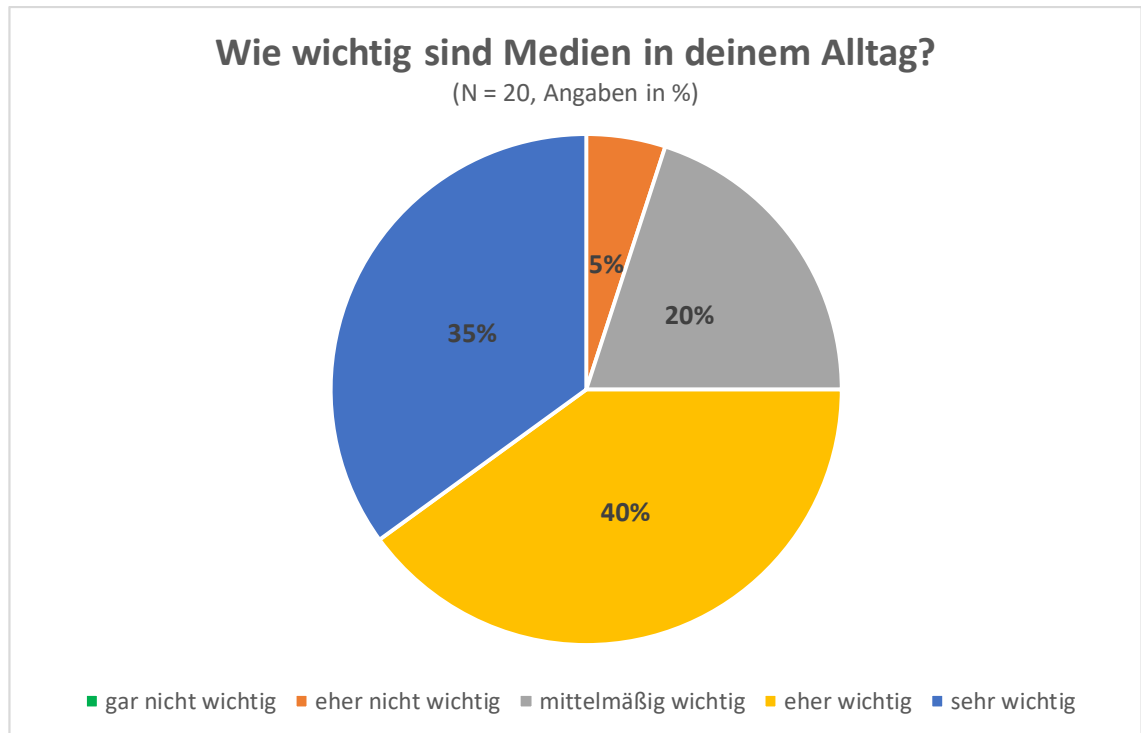
## Anhang 18: Medienhandeln der Stichprobe – Medien-Aktivitäten

Quelle: Eigene Darstellung.



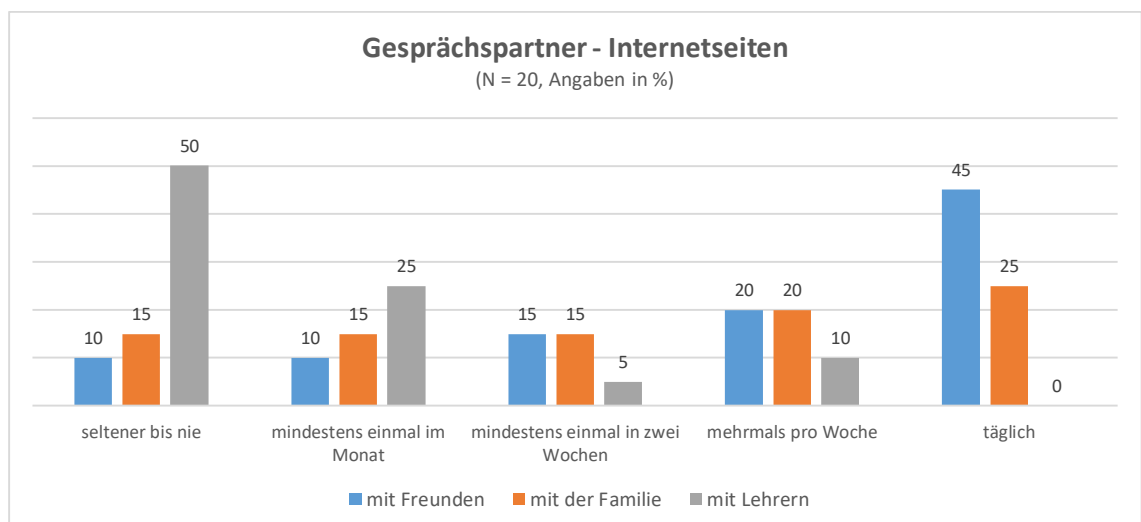
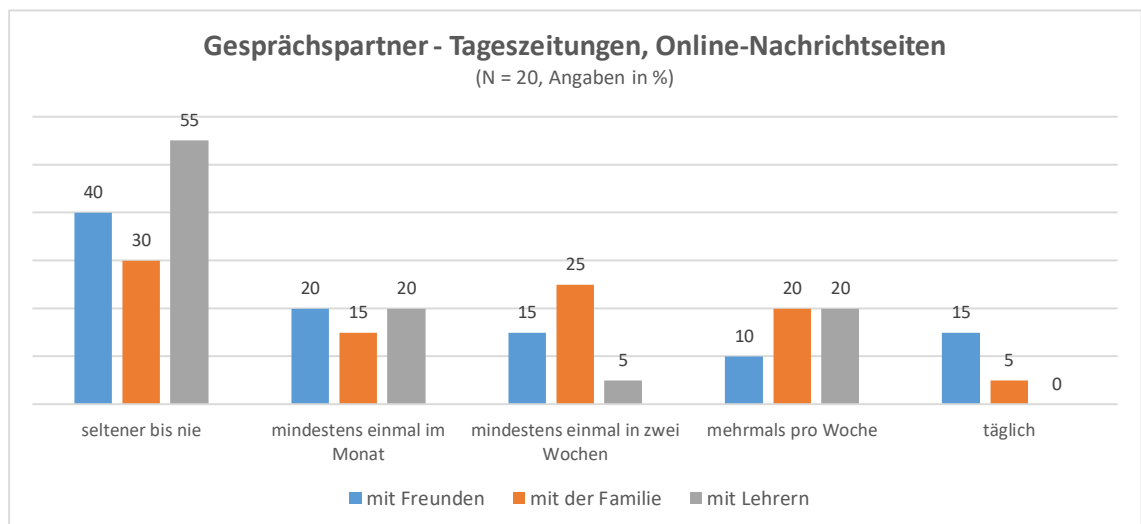
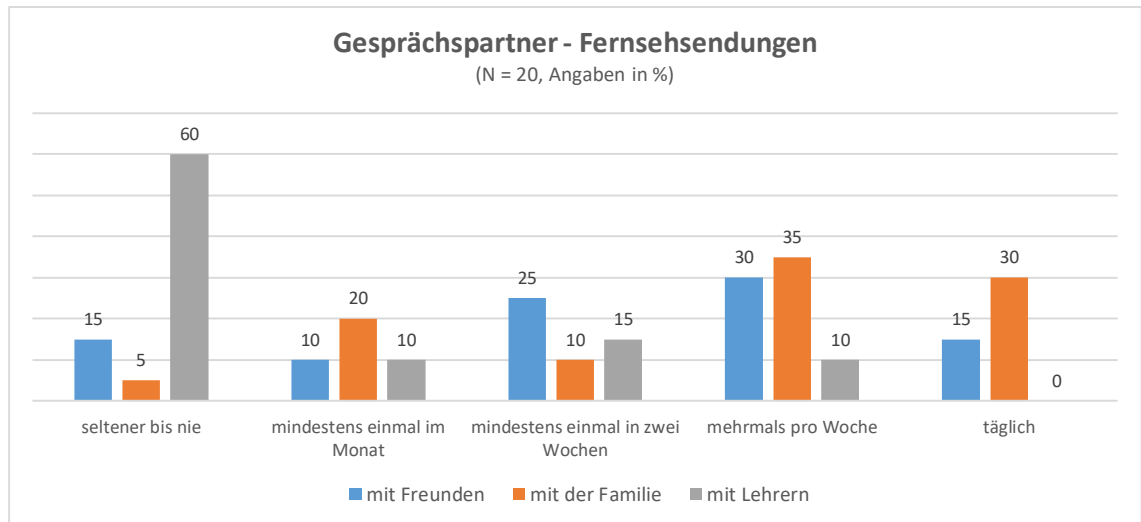
**Anhang 19:** Medienhandeln der Stichprobe – Wichtigkeit von Medien

Quelle: Eigene Darstellung.



## Anhang 20: Medienhandeln der Stichprobe – Gesprächspartner und -häufigkeiten

Quelle: Eigene Darstellung.



## Anhang 21: Mittelwertvergleich nach Geschlecht

Quelle: Eigene Darstellung.

TestGesamt (N = 19)					
Geschlecht	N	Mittelwert	Prozent	$\sigma$	Signifikanz (p)
männlich	9	3,44	24,6%	1,79	0,04
weiblich	10	6,50	46,4%	2,16	

Teilbereiche (N = 19)													
		InfoGesamt			UnterhGesamt			WerbGesamt			NutzkombGesamt		
Geschlecht	N	MW	$\sigma$	p	MW	$\sigma$	p	MW	$\sigma$	p	MW	$\sigma$	p
männlich	9	1,78	0,87	0,102	0,78	1,09	0,022	0,44	0,73	0,065	0,44	0,73	0,172
weiblich	10	2,50	0,09		1,80	0,63		1,20	0,92		1,00	0,94	

## Anhang 22: Mittelwertvergleich nach Familiensprache

Quelle: Eigene Darstellung.

TestGesamt (N = 20)					
Familiensprache	N	Mittelwert	Prozent	$\sigma$	Signifikanz (p)
Deutsch	6	4,83	34,5%	3,20	0,89
Eine andere Sprache	14	5,00	35,7%	2,23	

Teilbereiche (N = 20)													
		InfoGesamt			UnterhGesamt			WerbGesamt			NutzkombGesamt		
Familiensprache	N	MW	$\sigma$	p	MW	$\sigma$	p	MW	$\sigma$	p	MW	$\sigma$	p
Deutsch	6	2,5	1,10	0,284	1	1,10	0,488	0,67	1,21	0,554	0,67	0,42	0,914
Eine andere Sprache	14	2,00	0,85		1,36	1,01		0,93	0,73		0,71	0,22	

TestGesamt (N = 16)					
Familiensprache	N	Mittelwert	Prozent	$\sigma$	Signifikanz (p)
Deutsch	6	4,83	34,5%	3,20	0,73
Eine andere Sprache ohne "auch Deutsch"	10	5,30	37,9%	2,18	

		InfoGesamt			UnterhGesamt			WerbGesamt			NutzkombGesamt		
Familiensprache	N	MW	$\sigma$	p	MW	$\sigma$	p	MW	$\sigma$	p	MW	$\sigma$	p
Deutsch	6	2,5	1,10	0,458	1	1,10	0,301	0,67	1,21	0,774	0,67	1,03	0,774
Eine andere Sprache ohne "auch Deutsch"	10	2,10	0,97		1,60	1,07		0,80	0,63		0,80	0,79	

## Anhang 23: Korrelationstabellen – Medienkritikfähigkeit und Medienhandeln

Quelle: Eigene Darstellung.

### Korrelationen: Medien-Aktivitäten

Medien- Aktivitäten	TestGesamt (N = 20)			InfoGesamt (N = 20)			UnterhGesamt (N = 20)			WerbGesamt (N = 20)			NutzkomGesamt (N = 20)		
	r	p		r	p		r	p		r	p		r	p	
Handy/Smartphone	-0,014	0,952		-0,39	0,089		-0,036	0,88		0,136	0,567		0,288	0,218	
Computer nutzen (offline)	0,185	0,449		0,035	0,887		0,361	0,129		-0,207	0,396		0,399	0,09	
einfach so im Internet surfen	-0,067	0,798		-0,127	0,627		0,179	0,492		-0,265	0,304		-0,11	0,674	
online mit anderen kommunizieren (Soziale Netzwerke, Chats etc.)	0,341	0,153		0,262	0,279		0,234	0,336		0,288	0,231		0,087	0,723	
Dinge online einkaufen oder mich über Sachen, die ich kaufen will, online informieren	0,262	0,279		0,343	0,151		0,2	0,413		-0,048	0,845		0,251	0,3	
Filme, Shows, Serien anschauen (on, off)	-0,186	0,433		-0,042	0,86		-0,064	0,79		-0,137	0,565		-0,155	0,514	
Informations- und Nachrichtensendungen anschauen (online, offline)	0,131	0,603		0,148	0,557		0,156	0,536		0,078	0,759		0,138	0,584	
Bücher/E-books lesen	0,177	0,456		0,535	0,015		-0,037	0,878		0,059	0,804		0,083	0,729	
Zeitung lesen (online, offline)	0,164	0,502		0,277	0,25		0,075	0,759		0,293	0,223		-0,086	0,726	
Elektronisch Spiele spielen (im Internet, auf PC, Konsole, Smartphone etc.)	-0,249	0,305		-0,276	0,253		-0,202	0,407		-0,444	0,057		0,137	0,575	
Radio hören (online, offline)	-0,172	0,481		0,076	0,758		-0,189	0,438		0,069	0,779		-0,177	0,469	
Bilder, Musik produzieren und online stellen	-0,62	0,8		0,412	0,08		-0,114	0,643		-0,002	0,993		-0,265	0,272	
Musik hören	0,333	0,151		0,423	0,063		0,211	0,371		0,467	0,038		-0,183	0,439	

### Korrelationen: Wichtigkeit von Medien im Alltag

	TestGesamt (N = 20)	
Wichtigkeit Medien im Alltag	r	p
	0,203	0,39
	InfoGesamt (N = 20)	
Wichtigkeit Medien im Alltag	r	p
	0,522	0,018
	UnterhGesamt (N = 20)	
Wichtigkeit Medien im Alltag	r	p
	0,137	0,565
	WerbGesamt (N = 20)	
Wichtigkeit Medien im Alltag	r	p
	0,208	0,379
	NutzkompGesamt (N = 20)	
Wichtigkeit Medien im Alltag	r	p
	-0,268	0,253



### Korrelationen: Gesprächspartner und -häufigkeiten

Fernseh- sendungen	TestGesamt (N = 20)		InfoGesamt (N = 20)		UnterhGesamt (N = 20)		WerbGesamt (N = 20)		NutzkomGesamt (N = 20)	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Freunde	0,396	0,093	0,315	0,189	0,462	0,047	0,277	0,251	0,105	0,669
Familie	0,319	0,171	0,052	0,829	0,416	0,068	0,239	0,31	0,133	0,577
Lehrer	0,131	0,594	0,11	0,655	0,191	0,433	0,02	0,935	-0,001	0,996
Tageszeitungen, Online- Nachrichtenseiten	TestGesamt (N = 20)		InfoGesamt (N = 20)		UnterhGesamt (N = 20)		WerbGesamt (N = 20)		NutzkomGesamt (N = 20)	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Freunde	0,377	0,123	0,073	0,774	0,204	0,418	0,376	0,124	0,407	0,094
Familie	0,533	0,019	0,263	0,277	0,487	0,034	0,405	0,085	0,267	0,268
Lehrer	0,227	0,335	0,027	0,911	0,204	0,388	0,031	0,896	0,318	0,172
Internetseiten	TestGesamt (N = 20)		InfoGesamt (N = 20)		UnterhGesamt (N = 20)		WerbGesamt (N = 20)		NutzkomGesamt (N = 20)	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Freunde	0,411	0,072	0,049	0,836	0,489	0,029	0,259	0,269	0,221	0,35
Familie	0,286	0,249	0,014	0,956	0,354	0,15	0,139	0,581	0,169	0,502
Lehrer	0,104	0,682	0,341	0,166	-0,039	0,876	0,279	0,262	-0,062	0,808

## Anhang 24: Freitextantworten – Codierung und Bepunktung

Quelle: Eigene Darstellung.

### Übersicht der offenen Aufgaben

Aufgabe	Medieninhalts-kategorie	Getestete Fähigkeit	Frage
4	Information	Beurteilung der Ausgewogenheit	Wenn du die beiden Nachrichtentexte vergleichst, wie bewertest du sie hinsichtlich der Ausgewogenheit von Pro- und Kontra-Argumenten?
5	Information	Beurteilung der Recherche	Was meinst du: Welcher der beiden Artikel hat für den jeweiligen Journalisten mehr Aufwand bei der Informationssuche bedeutet? Welche Angabe zum Artikel hilft dir, den Aufwand zu beurteilen?
8	Unterhaltung	Erkennen der Intentionalität	Was meinst du: Warum zeigen Fernsehmacher diese Sendungen im Fernsehen, was wollen sie erreichen?
9	Unterhaltung	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	Was glaubst du, warum durfte die Folge nicht ausgestrahlt werden?
11	Werbung	Beurteilung der Glaubwürdigkeit	Wie wird die Milch-Schnitte in dem Spot dargestellt und was hältst du davon?
12	Werbung	Beurteilung der Achtung von Menschenwürde	Was meinst du: Darf man solche Werbung machen?
14	Nutzerkommunikation	Informationelle Selbstbestimmung	Was ist deine Meinung dazu?

Anm. d. Verf.: Die angeführten Beispiele der Schülerantworten werden im Original, d.h. ohne Korrektur von orthografischen, grammatikalischen oder Interpunktionsfehlern, wiedergegeben.

## Aufgabe 4

	Antwort	Codierung	Bepunktung
1	Nachrichtentext 1 ist ausgewogener	0	0
2	n-tv hat mehr Infos als szbz	0	0
3	kontra 1 text hat mehr inhalt und informationen deswegen würde mann Text zwei nehmenn	0	0
4	n-tv Hat Pro und Kontra Bewertungen, szbz.de hat nur Pro Argumente, ich finde szbz.de nicht besser.	1	0,5
5	Ich finde dass, der Artikel 1 interessanter ist, weil mehr Information angegeben wird. Bei der Artikel 2 wird nur gegeben die Vorteile dessen neue Biodiesel. Ich finde wichtig bei einer Zeitungsartikel zu zeigen dass, alles auch Nachteile hat. Wie zum Beispiel: Diese neue Biodiesel zum unfruchtbaren Böden führt und auch auf brauchbaren Ackeland geführt wird .	2	1
6	Ich finde n-tv vielfältiger,weil sie auch viel genauer über die Pflanze berrichten als der andere Nachrichtentext.	0	0
7	idk= i don't know	9	0
8	s	9	0
9	...?	9	0
10	idk	9	0
11	bei text eins wird vor und nachteile gezeigt und bei text zwei wird vorteile gezeigt	0	0
12	w	9	0
13	idk	9	0
14	ich weisse nicht	9	0
15	ich finde dass der erste text ist vielfältiger als 2. text ,weil da mehr Infos sind.Und es ist so formuliert,dass man es auch verstehen kann.Der 2. Text erhält auch viele Infos aber die Formulierung find ich nicht gut .	1	0,5
16	In finde das der erste text vielfältiger ist,weil da mehr Sätze wie hoffnungen enthält u.s.w Der 2. text erhält eig. nur wichtige informationen angegeben ohne grosse sache drum zu machen	0	0
17	beide haben einen guten inhalt eswere denoch beser wen man es kurz fassen würde	0	0
18	rwqrda	9	0
19	n-tv hat mehr geschrieben man versteht mehr und es ist vielfältiger. szbz hat ganz klar weniger geschrieben und man versteht nicht viel wie bei n-tv wo mehr geschrieben wurde.	1	0,5
20	tzusxrrziuiouooudu	9	0
21	bei der n-tv gibt es viel mehr zu lesen als bei der szbz es gibt auch viel mehr infomationen	1	0,5

## Aufgabe 5

	Antwort	Codierung	Bepunktung
1	Nachrichtentext 1 hat mehr Aufwand für den Journalisten bedeutet	0	0
2	ich glaube n-tv hatte mehr aufwand weil die mehr inhalt und mehr infos haben	0	0
3	Ich glaube Text zwei weil sie den prof. Herbert kohler, Umweltschützer und wissenschaftler fragten. der andere Nachrichtentext hat die Informationen nicht selber herausgesucht, sondern das Material von der Agentur AFP und dpa.	2	1
4	Der text von n-tv war aufwendiger weil dort mehr geschrieben wurde, das sieht man am Text.	0	0
5	In der 1 Artikel zeigt die Vorteile und auch die Nachteile aus verschiedenen Quellen die man rechnen muss. Es ist wichtig zum wissen was man mit unseren Umwelt machen möchte, ich kann verstehen dass sie alles tun nur um "Zurkunftiger" zum werden. Aber was ist mit der Natur ?. Mir ist die Angabe wichtig dass, eine andere Wissenschaftler seine meinung dazu gesagt hat zum Reporter . In der 2 Artikel würde nur geschriebe über die Leute die mit dem Projekt etwas zu tun haben, Natürlich wird keine person aus der Projekt sagen die Schäden die ,der mitbringen wird.	2	1
6	Der von n-tv, weil da auch der Autor steht.	0	0
7	Artikel 2 sieht wenig aus gibt aber die gleiche Information her wie Artikel 1 nur die text Sorte wurde anders gewählt	0	0
8	s	9	0
9	NACHRICHTENTEXT 1 hat mehr informationen über den bio diesel und was so noch damit passieren wird wenn er eingeführt wird	0	0
10	NACHRICHTTEXT 1 hat mehr informationen allgemein bei artikel 1 sieht es viel mehr aus und des wegen denkt man das es hilfreicher ist oder viel mehr infos hat als artikel 2	0	0
11	meine meinung nach hat text eins mehr aufwand wil die überschrift spanender und ansprechvoller ist	0	0
12	w	9	0
13	ich finde beide Artikel geben gleich viel infrmationen	0	0
14	ich weiss nicht	9	0
15	der 1. text da ist etwas mehr als 1. text	0	0
16	der 1. text da ist etwas mehr als im 2. text	0	0
17	n-at hat meiner meinung nach den gröseren aufwant	0	0
18	tj5szjuzuzdtzioiiodo	9	0
19	n-tv macht mehr aufwand.	0	0
20	Nachrichtentext 2	0	0
21	Artikel 1 hat mehr Aufwand gebraucht weil er viele zwischen texte hat	0	0

## Aufgabe 8

	Antwort	Codierung	Bepunktung
1	sie wollen Zuschauerquoten, um Geld zu verdienen	1	1
2	sie wollen für single männer eine frau finden	0	0
3	Sie wollen vielleicht Geld verdienen und leute gucken finden es halt lustig intersannt so was zu gucken weil mit solchen Männern eigentlich das sie es nicht schafen weil	1	1
4	Sie wollen Zuschauer, mehr Zuschauer mehr Geld, und für Fernsehmacher ist Geld das wichtigste.	1	1
5	Ich finde dass lächerlich. Diesen Sendung werden nur gemacht um Geld zum Verdienen. Die Leute sind etweder Schauspieler oder haben echt langweile.Es gibt so viele anderem Thema die man anwenden kann für eine gute Sendung, aber Menschen die sowas sehen haben echt nichts zu tun.Die Sender versuchen einfach unseren Kopf mit etwas andere Abzulecken damit wir nicht soviel denken muss Diese ist die Bekannte "fast-food Sendung" wo man einfach guckt,weil nichts anderes gibt ubnd man braucht nicht soviel zu überlegen oder sonst etwas. Die Fersehnmacher wollen dass wir immer dümmer und dümmer werden damit sie uns mit Lügen und alles was sie sagen wir glauben sollten. Lies lieber ein Buch ist produktiver.	1	1
6	Die Fernsehmacher wollen viel Geld verdienen.	1	1
7	Das einsame Männer eine frau suchen und keine kinder oder sonst welche Frauen vergewaltigen. sollen sich eine frau suchen und mit der kinder machen	0	0
8	Bauer sucht Frau: Die Männer suchen eine Frau	0	0
9	sie wollen denen helfen eine frau zu finden . Es ist vooll ok das zu machen wenn die es nich nöchten warum machen sie den damit mit	0	0
10	Das einsame Männer eine frau suchen und endlich mal heiraten wollen oder zsm leben	0	0
11	ich finde das ist alles nur schauspielerei aber die wollen den leuten damit zeigen das man so in der art ein partner fürs leben finden kann	0	0
12	Bauer sucht Frau:Die Männer suchen eine Frau Schwiegertochter gesucht:Sucht eine Schwiegertochter	0	0
13	sie wollen erreichen das wir augenkrebs bekommen	0	0
14	die fernsehmacher suhen leute fur arbeiten	0	0
15	sie wollen mehr zuschauer und viel leute finden dass interessant und gucken dass.	1	1
16	sie wollen mehr zuschauer für ihre sendung manche leute finden das interessant und gucken sich solches scheiss an	1	1
17	um zu zeigen wie verzweifelt mansche mänschen sind	0	0
18	ich weiß nicht	9	0
19	Das die Männer auch glücklich sind und nicht als single sterben.	0	0
20	grggrehtrhthrhthhrz5	9	0
21	Sie zeigen diese Sendungen um Geld zu verdienen damit wir es sehen	1	1

## Aufgabe 9

	Antwort	Codierung	Bepunktung
1	Gewaltverherlichung	0	0
2	weil es brutal ist man darf seine kinder nicht schlagen jeder hat seine rechte	1	1
3	Weil so vielleicht andere Menschen gemacht hätten oder kinder so was ihren Kinder gemacht hätten und schlagen ist verboten	1	1
4	Weil es nicht erlaubt ist Kinder zu schlagen, das ist ein Gesetz.	1	1
5	Zuerst sind die meisten Programme nur inziniert, zweites wieso hat der Mann keine Strafe bekommen ? Ich sage warum diesen programmen sind Theater Pur, Die Fersehnmacher machen alles für Geld, Der Kind tut mir leid dass er in sowas mitmachen muss. Sowas sollte noch nicht mal in Fersehen gezeigt werden. Die Sendung sollte sich schämen.	1	1
6	Weil es sich um Kindesmissbrauch handelt.Und wenn die Macher von der Serie "Die Super Nanny" diese Szene im Fernsehen gezeigt hätten,hätten sie eine Anzeige bekommen,oder wären vermutlich im Knast gelandet.	1	1
7	Körpervverletzung. Der Vater schlägt den Sohn einfach vor laufender Kamera wo es über 100 Menschen sehen können das Kind weint weil es ihn weh tat. Sowas sollte nicht in die Öffentlichkeit	1	1
8	Weil er sein Sohn schlägt und das nicht erlaubt ist	1	1
9	weil es nicht gut ist sowas im ferhnsehr zu zeigen weil es ist nicht vorbildlich sowas im ferhnsehr zu zeigen es gucken auch kinder die sendung	1	1
10	weil der vater nicht vorbildlich war ist ja ein fernseh sendung es gucken alle auch kinder ist gut das es verbotebn ist weil es ist gewalttätig	1	1
11	weil sowas nicht in die öffentlichkeit gehört und andere eltern sich kein beispiel daran nehmen und schlagen eh verboten ist	1	1
12	Weil er sein Sohn schlägt.	0	0
13	das wurde nicht ausgestrahlt,weil man sowas sich im fernseher nicht angucken .....	0	0
14	ich weisse nicht	9	0
15	weil das unvorbildlich ist man sollte nicht kinder schlagen man darf auch nicht.	1	1
16	weil man keine kinder schlagen darf ist strafbar	1	1
17	damit das die eltern im eschten leben sich nicht als forbild nimt	0	0
18	grwggreggbgrhfthghrg	9	0
19	Weil das schlagen gegen Kinder im Fernseh nichts verloren hat.	0	0
20	keine ahnung	9	0
21	Um die Sendung nicht runter zu machen weil es verboten kinder zu schlagen	1	1

## Aufgabe 11

	Antwort	Codierung	Bepunktung
1	Milchschnitte wird als gesundes Produkt dargestellt	1	1
2	sie sagen das die milchschnitte die dären bruder gemacht hatte eklig war wegen der dicken hefe und viel saure sahne und ich glaube das sie damit meinen das selbst gemachte milch schnitte nicht so gut ist wie die gekaufte milch schnitte	0	0
3	als ein anderes produkt das gleich schmeckt wie milchschnitte	0	0
4	Hier wird die Milch-Schnitte verglichen, ein Bruder erzählt seinen Bruder wie er damals immer etwas gekocht hat, zum Schluss sagt er wie schlecht das war, währen er darüber berichtet essen die beiden eine Milch-Schnitte. Sie wird gut dargestellt	0	0
5	Die Milch-Schnitte wird gezeigt dass er besser ist als selbst gemachte.ich finde es ein bischen blöd, weil der Welt wird mehr und mehr nur als Verpackungsprodukte ernähren. TRAURIG!!!	0	0
6	Sie wird lecker darrgestellt.	0	0
7	sie stellen es weich und weiss vor mit ner luftigen weichen braunen keks	0	0
8	Es ist gut dargesellt	0	0
9	ich mag milch-schnitte aber in diesen spot zeigen sie die das die nicht so gut wäre oder frisch	0	0
10	sie stellen es milchig und weich vor	0	0
11	die milch-schnitte wird hoch gemacht in dem die werbung dafür machen und ichg finde die übertreiben mit ihrer werbung und wenn man es kauft enttäucht	1	1
12	Es ist gut dargestellt :)	0	0
13	sie stellen es perverse dar	0	0
14	ich weisse naciht	9	0
15	sie wird lecker bezeichnet	0	0
16	sie wird als lecker bezeichnet	0	0
17	die milch schnitte wirt als kleiner snac für unterwegs dargeschtelt	0	0
18	jfjdkffffjff	9	0
19	schlecht.	0	0
20	saure sahne	0	0
21	Der Spot wird lustig dargestellt ich halte davon nichts ich kaufe Milchschnitte nicht wegen der werbung	0	0

## Aufgabe 12

	Antwort	Codierung	Bepunktung
1	Nein, denn suizidgefährdete Menschen könnten das falsch verstehen	1	1
2	nein weil ein kranker mensch z.b. würde das falsch verstehen und wirklich nah an die schienen gehen und könnte rein fallen und schlimmsten fals sterben	1	1
3	nein das ist sehr schlecht weil manche leute es falsch verstehen oder kinder tuen es	1	1
4	Man kann dies aus zwei sichten sehen, die eine Sicht ist das man nicht so nahe rangehen sollte weil Personen dadurch sterben, oder damit man einfach nur Geld machen kann.	0	0
5	Das ist total da neben, bevor sollten man sich überlegen dass Kinder auch sowas lesen , oder Personen mit einer mentale Behinderung. Und wenn sie wirklich dann näher kommen ?	1	1
6	Ja,weil damit wollen die Entwickler dieses Werbeplakats,nicht andeuten das man Selbstmord begehn soll,sondern das es sozusagen jedem passieren kann überfahren zu werden,und es sehr schnell gehen kann.Und dadurch das es ein Beerdigungsunternehmen dieses Plakat aufgehängt hat,macht es schon Sinn.Aber auf der anderen Seite hört sich der Spruch auch etwas seltsam an.	0	0
7	Nein was ist das für eine dumme Werbung. Es gibt psychopaten die wirklich näher kommen würden schafft diese sche**e weg.	1	1
8	NEIN !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!	0	0
9	nein den es gibt leute die kommen wirklich näher der bestatter möchte nur sein geld verdinnen	1	1
10	nein weil das ist dumm und ist belästigend für die alten leute	0	0
11	so eine werbung ist nicht in ordnung weil kinder und leute mit behinderung und besoffne leute lesen es und sowas ist nicht witzig	1	1
12	NEIN!!!!	0	0
13	mach doch gleich selbstmord!!!!	0	0
14	nein	0	0
15	kommen sie doch näher ? sollen die menschen runterfallen und sterben oderwas. ich finde das nicht in ordnung	0	0
16	was für komm näher? wenn einer noch näher geht kann er da runter fallen und gleich sterben dann kann ein anderer gleich beerdigung für den jeniegen planan	0	0
17	es ist ser gut wen man warte kan man sich so lange die anzeigen ansehen	0	0
18	ja	0	0
19	Ya man darf solche Werbung machen aber doch nicht auf U-Bahnhöfe das sind am tag mehr als tausend menschen und da bekommt man ya ein schock.	0	0
20	ffeffefgegeg	9	0
21	nein das ist unverschämt Leute können wirklich so in den tod fallen	1	1



## Aufgabe 14

	Antwort	Codierung	Bepunktung
1	nicht okay, die fotografierte Person konnte gar nicht entscheiden, ob sie fotografiert werden will	1	1
2	das ist scheisse von der person weil man nie wissen kann welche personen es sehen und es zerstört deine privatsphäre	1	1
3	man sollte solche bilder nicht auf facebook stellen wer das gemacht hat hat jemanden blamiert und ist kein ware Freund	1	1
4	Ich finde es schlecht wenn man Fotos von freunden postet, und nicht fragt ob man das Darf. "Was einmal im Internet ist, bleibt für immer da."	1	1
5	Ich finde das überhaupt nicht witzig, es würde seine Private leben angezeigt. er würde da in einen peinlichen Situation gefunden. Und ich finde ab den moment dass jemand nein sagt, oder nicht in der Lage ist es nein zu sagen sollte man mit nichts anfangen	1	1
6	Er darf das nicht,weil er weder die Erlaubnis,noch das Recht hat es zu posten.Und der Freund der das Foto hochgeladen hat,könnte sogar vielleicht sine Arbeit zerstören,wenn zum Beispiel der Chef dieses Bild von ihm sehen würde.	1	1
7	Was für ein Bild. Fremdschämen. Sein freund hat ARschkarte ehhy	0	0
8	Es ist gar nicht in Ordnung	0	0
9	es ist nicht swchön leute zu fotografieren wenn sie schlafen und dann ins netz zu stellen	0	0
10	geht gar nicht sowas darf man niicht neiiin	0	0
11	ich finde das es nicht in ordnung ist ohne die person zu fragen ein bild ins internet zu stellen weil die person es vielleicht nicht möchte	1	1
12	Es ist gar nicht in Ordnung	0	0
13	IST EIN RICHTIG GEILES BESPIEL FÜR FREUNDSCHAFT	0	0
14	meine meinung ist nicht das	0	0
15	strafbar	0	0
16	strafbar	0	0
17	das können alle sehen auch kleinere kinder	0	0
18	das ist kreativ	0	0
19	das geht ja mal garnicht so eine unverschämheit.	0	0
20	okay?.....	0	0
21	Ich finde der Freund ist kein echter Freund	0	0

## Selbstständigkeitserklärung

Ich, Anne-Christin Zeng, erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit (Masterarbeit) mit dem Titel

### **Medienkritikfähigkeit von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus**

Eine exemplarische Untersuchung in einer 9. Klasse  
an der Ernst-Schering-Schule in Berlin-Wedding

um eine von mir selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasste Arbeit handelt.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit verwendeten fremden Quellen, auch aus dem Internet, als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autoren und Autorinnen (Paraphrasen) die Quelle angegeben habe.

Mir ist bewusst, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit als Täuschung betrachtet und entsprechend der Prüfungsordnung und / oder der Allgemeinen Satzung für Studien- und Prüfungsangelegenheiten der HU (ASSP) geahndet werden.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift